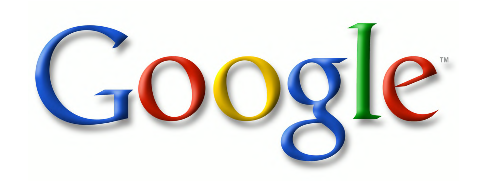
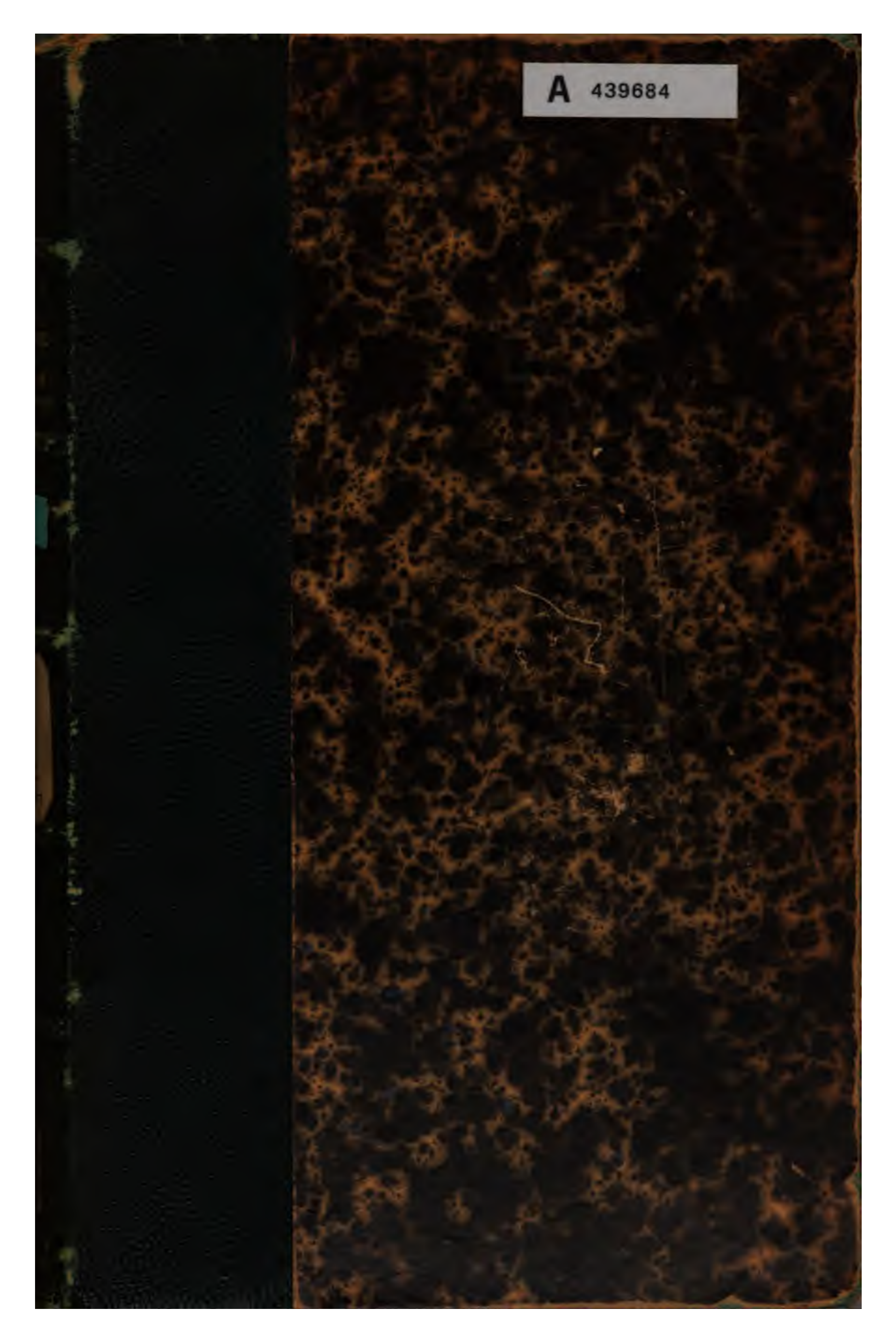
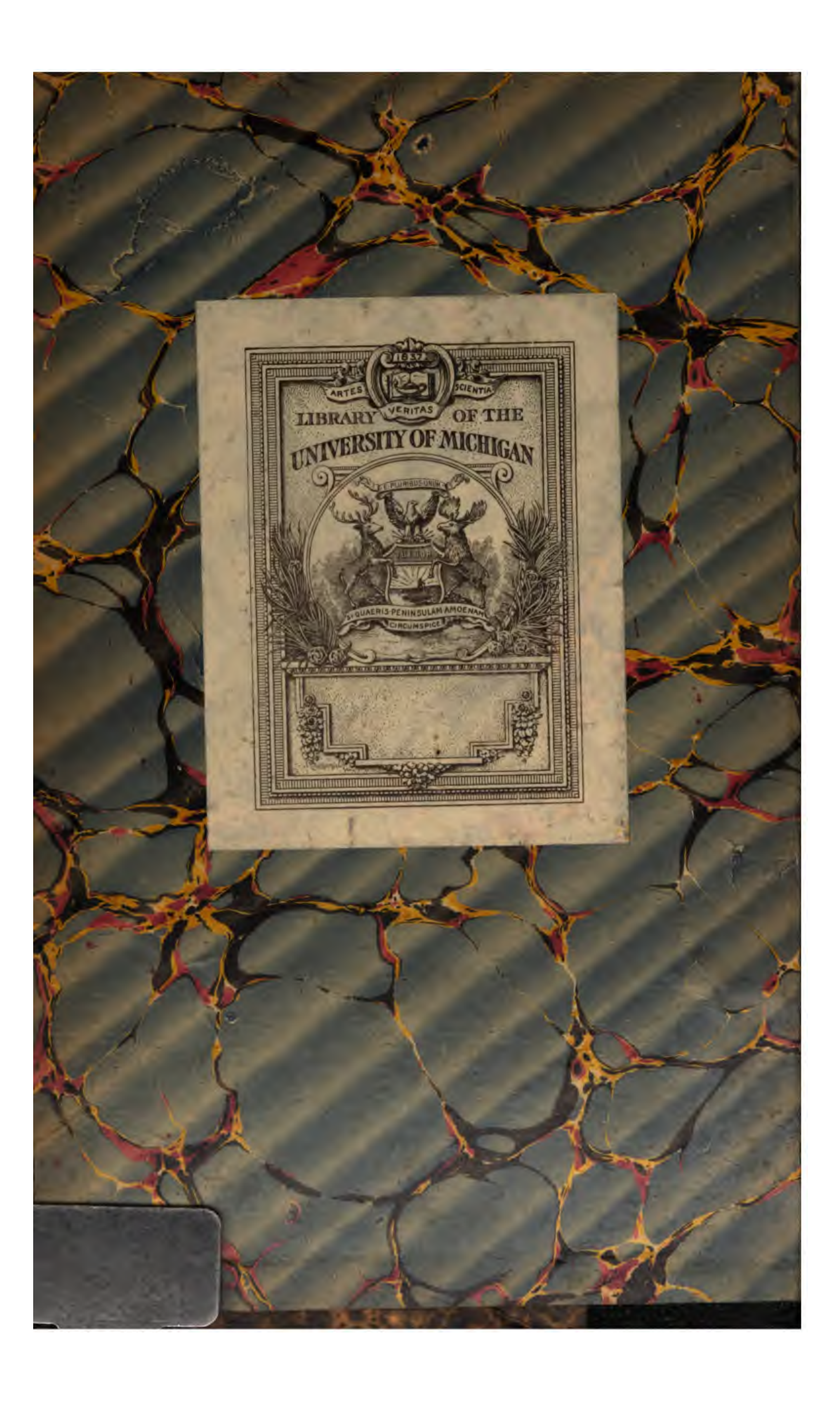
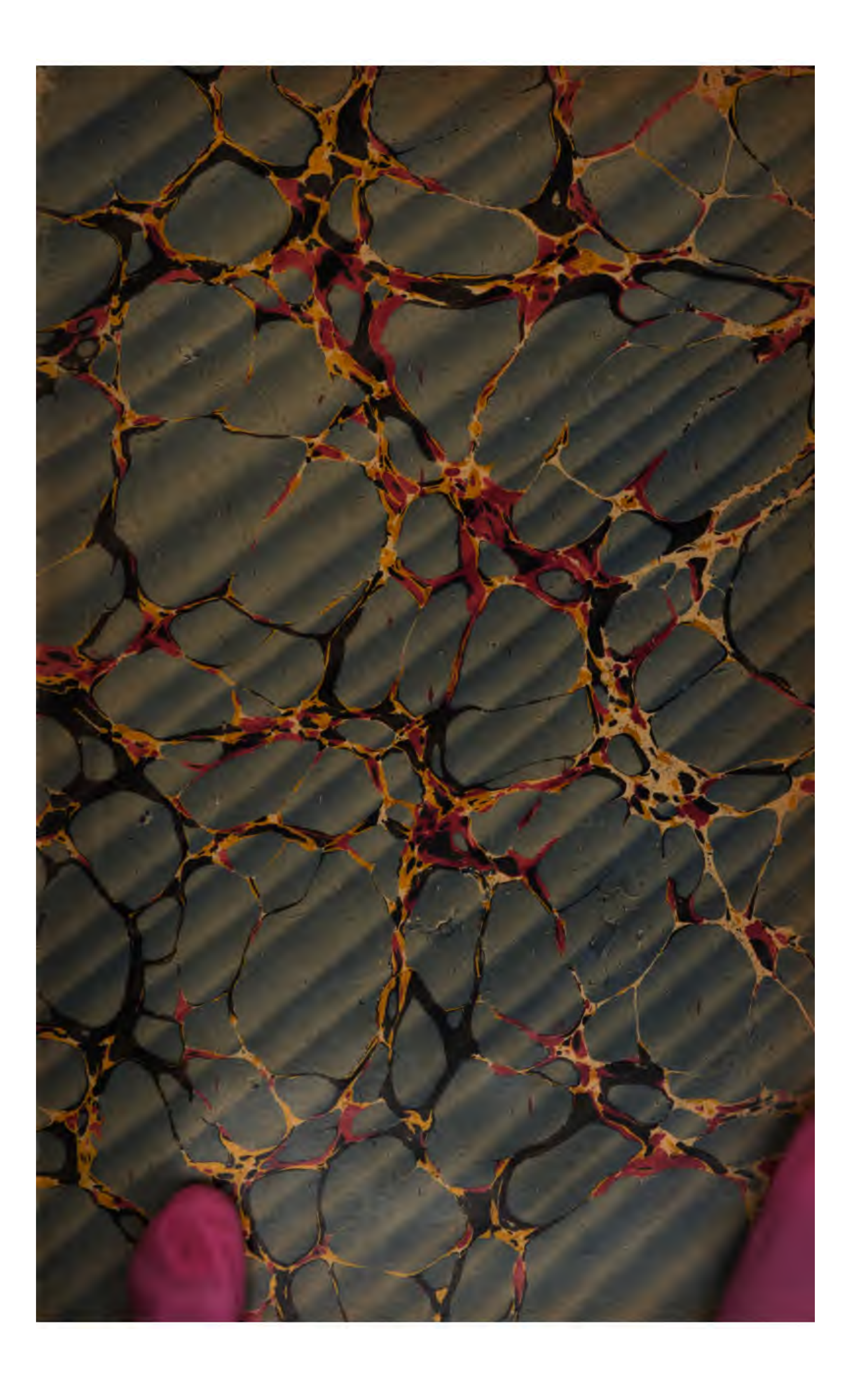
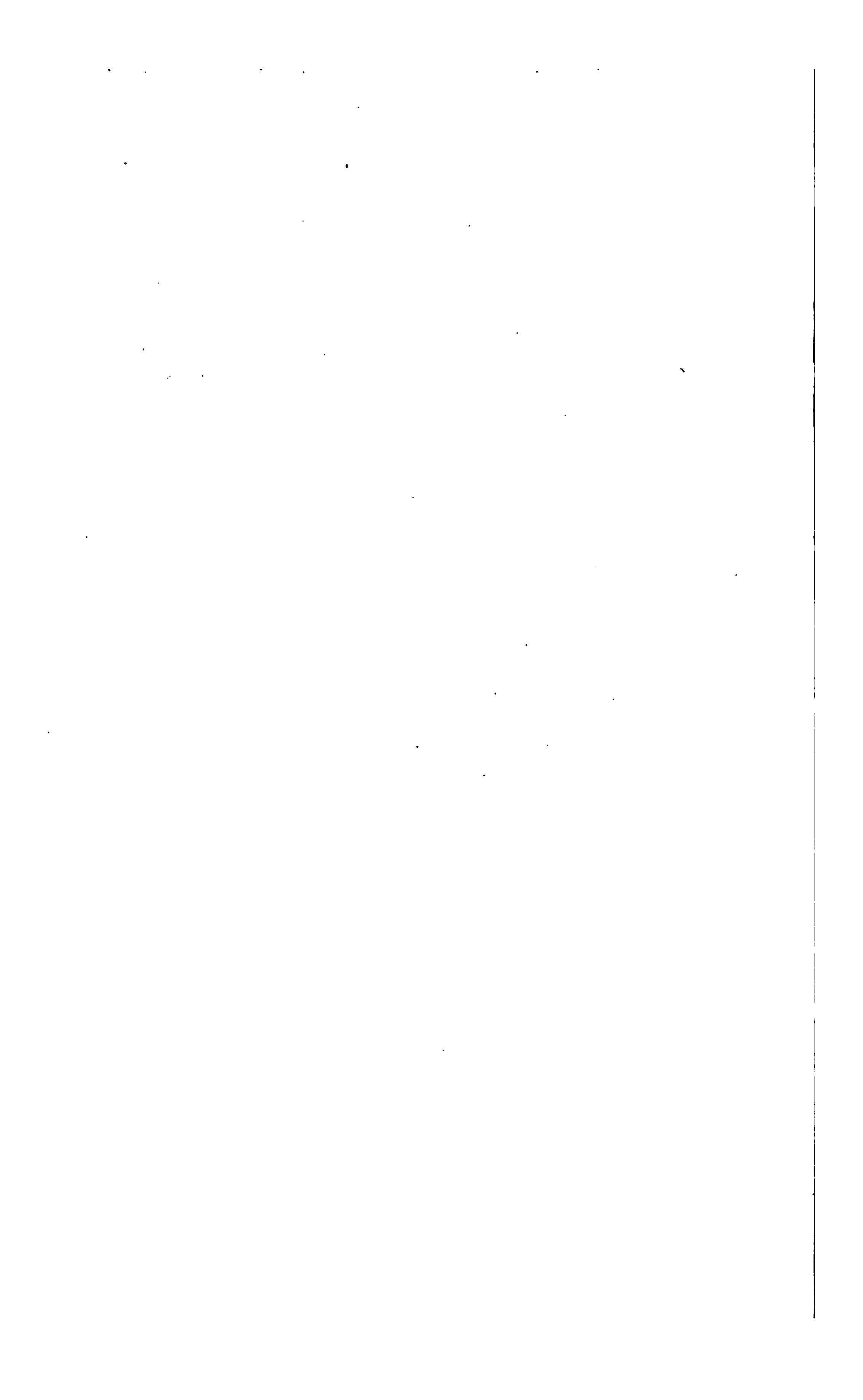





1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE





BIBLIOTHÈQUE
DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

KANT ET FICHTE

ET

LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION

PAR

PAUL DUPROIX
Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève

Ouvrage couronné par l'Académie française

DEUXIÈME ÉDITION

PARIS
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108
1897

KANT ET FICHTE

ET

LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION

KANT ET FICHTE

ET

LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION

PAR

PAUL DUPROIX
Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève

Ouvrage couronné par l'Académie française

DEUXIÈME ÉDITION

PARIS
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1897

KANT ET FICHTE

ET

LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

On connaît cette belle pensée de Claudien : « Dans ton sein vit un noble esclave à qui tu dois la liberté ». Libérer l'âme de ses entraves, tel est en effet l'un des principaux objets de l'Education. L'homme diffère essentiellement de l'animal, en ce que, capable d'un développement continu et d'un progrès indéfini, il peut appliquer ses facultés à la conquête successive de fins auxquelles la nature l'a destiné, mais qu'elle n'a pas immédiatement réalisées en lui. Seulement il convient d'ajouter que, chétif et misérable comme il l'est d'abord, l'homme n'arrive pas directement et par lui-même à la réalisation de ces fins. Longtemps il reste dans un état voisin de l'animalité, ou plus exactement à l'état de candidat à l'humanité.

C'est par l'Education que se franchit dans l'homme

même le long intervalle qui sépare l'animalité de l'humanité véritable.

Cette éducation est tout d'abord collective et réceptive. Ce sont, avant tout, les circonstances extérieures dont nous subissons inconsciemment l'influence. C'est la civilisation même qui nous entoure, la civilisation qu'on pourrait appeler, selon l'expression de Lessing, l'éducation du genre humain. C'est, en un mot, l'ensemble de tout ce qui, quoique hors de nous, agit sur nous. Ce sont aussi les influences héréditaires, particulières ou collectives. Toute génération nouvelle s'élève naturellement sous l'influence de celle qui l'a produite et reçoit de celle-ci des directions, des habitudes, des exemples.

Mais, à côté de cette éducation que l'individu subit plus ou moins inconsciemment, il y a une éducation consciente et personnelle (1), qui continue aussi longtemps

(1) « L'Education, dit John Stuart Mill, comprend tout ce que nous faisons nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but direct est tout différent : par les lois, les formes de gouvernement, les arts industriels, les différentes formes de la vie sociale, et même encore par des faits physiques indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale ». — « Le grand but de l'éducation, dit Guizot, (*méditations et études morales*, I, IV) est d'apprendre à l'homme à s'élever lui-même, lorsque d'autres auront cessé de l'élever. »

« Je ne considère pas l'homme comme une machine, mais comme un être doué de liberté et d'intelligence, et je n'estime en fait d'éducation que celle qui fait ressortir ces deux facultés et leur donne une impulsion et une expansion perpétuelles ». (Channing, *de l'Education personnelle*. Œuvres sociales, tome I, p. 23).

que nous sommes perfectibles et qui doit être comme une réponse à l'action extérieure, comme notre réaction personnelle, notre contribution au vaste domaine de la vie ; elle a pour effet non seulement de mettre l'individu au niveau de l'humanité elle-même et de lui donner pour point de départ ce qui a été pour la génération précédente le point d'arrivée, mais encore de le rendre capable d'ajouter à cet héritage et de l'améliorer.

Ainsi l'Education n'a pas seulement pour objet de diriger le développement de l'individu, elle doit encore assurer le progrès régulier de la société, le perfectionnement de l'espèce tout entière. Individu et collectivité, tels sont les deux facteurs du problème de l'Education.

Pendant longtemps, nous le verrons, les droits de l'individu ont été méconnus au profit de la collectivité. Mais, s'il n'en est plus ainsi, si désormais l'individu veut, et certes cela est légitime, s'appartenir et s'affirmer ; si, en dépit de tous les obstacles et de tous les despotismes, il tente toujours de se ressaisir et de se reprendre aux puissances extérieures qui l'ont mis en tutelle, on ne saurait oublier qu'il est en même temps un être sociable ; il ne peut vivre isolé ; héritier des générations précédentes, il est solidaire des générations actuelles et le progrès de la civilisation, héritage futur des générations de demain, ne peut se faire que par la mise en commun des efforts et des ressources de chacun.

De là, ces deux principes, longtemps hostiles, mais dont l'équilibre est chose essentielle, parce qu'ils sont également fondés sur la nature humaine : le principe d'autorité et le principe de liberté. Si la lutte de ces deux principes régit tout le cours de l'histoire générale,

nous retrouvons, parallèlement, cette même lutte dans les différents systèmes d'éducation dont l'histoire est aussi variée et aussi mouvementée que celle des mœurs et des institutions.

Nul changement grave dans les destinées des peuples qui n'ait provoqué un remaniement du régime éducatif. Dans les doctrines, dans les pratiques de l'enseignement, on est toujours sûr de retrouver l'empreinte des idées du temps et du milieu social.

Sous le régime absolu des théocraties païennes des peuples de l'Orient, l'éducation nationale est ramenée violemment à la seule autorité du sacerdoce; c'est l'esclavage physique et moral des individus. Chez les Grecs, elle apparaît essentiellement politique ; les prêtres y demeurent à peu près étrangers, mais, au défaut de la religion, l'Etat ou la Cité absorbe le plus souvent la direction des intelligences. Il en sera à peu près de même chez les Romains (1). Si le Christianisme primitif vient enfin affranchir les âmes et rendre à l'homme sa liberté morale, s'il sépare le temporel du spirituel et délivre ainsi l'individu du joug de l'Etat, l'Eglise remplace bientôt la domination de l'Etat, et au moyen-âge, ce pouvoir devenant despotique à son tour, cherche à étouffer toute individualité : despotisme plus exclusif encore que celui de l'Etat antique, puisque, outre l'abdication de la volonté, il exige celle de la conscience elle-même. Les études sont alors renfermées dans le cercle étroit et rigide de la scolastique, toute science est subordonnée à la théologie. La faculté maitresse est la mémoire ; la vertu par excellence, la soumission ou la *passivité* absolue.

(1) Voir *La Cité antique* de Fustel de Coulanges.

Il faut arriver à la Renaissance et surtout à la Réformation du XVI[e] siècle pour assister de nouveau à l'émancipation de l'individu.

Le protestantisme consacrait le droit de l'individu, la liberté de conscience, le droit des croyances diverses dans un même Etat, droit nouveau, inconnu du moyen-âge et qui est l'honneur des sociétés modernes. C'est l'époque de la réforme des écoles et des collèges, principalement dans les pays protestants. C'est aussi l'époque par excellence de l'énergie et surtout de l'*énergie* morale.

Mais une réaction a lieu. Après la fondation de l'ordre des Jésuites, après une longue période de guerres civiles et religieuses, voici la monarchie absolue et le règne de Louis XIV. C'est l'époque de la Révocation de l'Édit de Nantes. Si l'on s'occupe d'éducation, il ne s'agit guère que de celle des princes et des nobles. Quant au peuple, rien n'égale le mépris avec lequel on parle de lui. Inutile de parler de son éducation, il n'y en a point. Si quelques voix firent entendre discrètement au pouvoir « qu'il est bon de ne pas faire tout ce qu'on peut », la royauté sut punir les auteurs de ces témérités par la disgrâce et par l'exil.

Bientôt elle allait entendre des voix plus hautaines et plus hardies; aux représentations et aux prières succéderont bientôt les sarcasmes, les invectives, les sommations; bientôt la voix du peuple se mêlera à celle des écrivains qui veulent établir pour tous le règne de la Raison et de la Liberté.

La philosophie qui jusque-là n'était guère sortie de l'école ou de la science pure commençait à se mêler des

affaires du monde. Elle commençait à gouverner l'opinion et à transformer la société. On a reproché au XVIII[e] siècle d'avoir parlé aux hommes de leurs droits plus que de leurs devoirs ; l'accusation peut être juste, mais il faut reconnaître que, pendant des siècles, on ne leur avait parlé que de leurs devoirs en oubliant leurs droits.

Jusqu'au XVIII[e] siècle on avait trop souvent oublié que l'homme est un être moral et qu'il ne peut être sacrifié à la toute puissance d'une autorité humaine. De là beaucoup d'injustices, de barbaries et d'abus. La législation, formée de débris du droit romain et du droit féodal, ne s'était pas accommodée au changement des mœurs et des temps. L'homme, chose sacrée pour l'homme, selon l'expression de Sénèque, n'était pas traité avec le respect qui convient à un être moral.

C'est alors que paraît Rousseau : « Renoncer à la liberté, dit-il, c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de la liberté, même à ses devoirs. Il n'y a nul dédommagement possible pour quiconque renonce à tout; une telle renonciation est incompatible avec la nature de l'homme et c'est ôter toute moralité aux actions que d'ôter toute liberté à la volonté ». Remettre hors de doute le titre sacré et inviolable de la personne humaine : telle fut la principale gloire de Rousseau (1). Mais il ne s'en tint pas là. J.-J. Rousseau ne se contente pas de proclamer les droits de l'individu, il veut aussi

(1) Nous verrons comment Kant et Fichte s'efforcèrent de réconcilier et de rattacher à la même racine ces deux principes qui tendent toujours à s'opposer l'un à l'autre, la *loi* et la *liberté*.

pour lui une éducation nouvelle qui le mette à même d'acquérir toute sa valeur d'homme (1).

Nous verrons l'immense influence de J.-J. Rousseau spécialement sur Kant et Fichte, au point de vue philosophique et pédagogique. Quoiqu'il en soit, grâce à Rousseau, nous entrons dans une nouvelle période.

« Rousseau, dit Hegel, dans son histoire de la philosophie, Rousseau a proclamé la liberté l'essence de l'homme; ce principe est la transition à la philosophie de Kant et de Fichte dont il fera le fondement. »

Le livre de Rousseau sur l'Education a contribué pour la plus grande part à la véritable Révolution qui a

(1) « Aussi longtemps, dit M. le professeur André Oltramare, dans sa savante étude intitulée : *les Idées de J.-J. Rousseau sur l'Éducation*, aussi longtemps qu'on s'est proposé d'élever des citoyens d'Athènes ou de Rome, et qu'on a poursuivi l'idée du prince, de l'orateur, du clerc ou de l'artisan, on n'a songé qu'à façonner des hommes de tel ou tel pays, de telle condition ou de telle confession déterminée, et l'on a oublié de former l'homme lui-même, sans distinction de lieu ni de temps, sans intérêt de culte ni de parti. Ce n'est que de nos jours, depuis la revendication des droits de la nature humaine et de l'individu, méconnus plus ou moins par tous les régimes antérieurs, que la théorie de l'Education est arrivée à se constituer en une science indépendante, ayant ses principes à elle, sa méthode, ses procédés, sa statistique, et que, sous le nom assez malheureux de pédagogie, elle a pris enfin la place qui lui appartient dans le groupe des sciences morales, avec une littérature déjà fort riche et qui s'accroît incessamment de publications nouvelles. L'honneur de ce résultat revient, pour une bonne part... à l'immortel auteur de l'*Emile*, le plus digne assurément entre tous les écrits de Rousseau, d'être mis au rang des chefs-d'œuvre de notre littérature. » (*J.-J. Rousseau jugé par les Genevois d'aujourd'hui, conférences faites par J. Braillard, H.-F. Amiel, A. Oltramare, J. Hornung, A. Bouvier et Marc Monnier. — Genève, 1879*).

renouvelé et renouvelle encore l'enseignement dans l'Europe entière et même dans le nouveau monde. Sous l'influence de l'*Emile*, l'éducation physique et intellectuelle, les méthodes d'enseignement ont été complètement modifiées. Au lieu de traiter l'enfant comme une machine, désormais on tient compte de sa nature, de ses besoins, de l'hygiène de l'esprit aussi bien que de l'hygiène du corps. On prépare l'homme dans l'enfant.

Cependant, à l'heure présente, malgré les immenses progrès accomplis, n'y a-t-il plus matière à progrès et tout est-il pour le mieux dans le meilleur des mondes?

Nous ne le croyons pas.

« La faute capitale de notre Education actuelle, dit un personnage d'une des pièces d'Ibsen, est d'avoir mis tout le poids sur ce qu'on *sait* au lieu de le mettre sur ce qu'on *est*, aussi voyons-nous à quoi cela aboutit. Nous le voyons par l'exemple de centaines d'hommes capables qui manquent d'équilibre et se montrent tout autres dans leurs sentiments et leurs dispositions que dans leurs actes ».

En effet, l'énergie et la volonté sont reléguées au second plan. On développe l'intelligence, mais on néglige l'éducation du caractère. Cette lacune se fait remarquer jusque dans les sciences philosophiques où tout ce qui se rapporte à l'intelligence a été beaucoup plus approfondi que ce qui se rapporte à la volonté.

Nous sommes là en présence d'une grave lacune dont les effets se sont déjà manifestés d'une façon tragiquement éloquente au commencement du siècle présent, spécialement en France.

Dans un remarquable article sur l'Enseignement supérieur et la Révolution (*Revue pédagogique*, 15 octobre 1888), M. Félix Pécaut se demande ce qui a manqué à la philosophie du XVIII[e] siècle, « mère et nourricière de la Révolution », pour être capable d'enfanter dans l'école comme dans le gouvernement un ordre fécond et régulier, digne de la raison, de la justice, de la liberté dont elle invoquait sans cesse le nom.

« Cette noble foi à la raison, à la nature humaine, au progrès, à la liberté, il lui a manqué, dit-il, pour être tout à fait sérieuse, pure de tout mélange de rhétorique théâtrale et à l'épreuve des revers, il lui a manqué d'être chose de *conscience* et non pas seulement d'intelligence, d'être entrelacée aux racines mêmes de la vie morale, de manière à ne pouvoir pas être extirpée des faits et des institutions sans léser et faire souffrir, non plus seulement le citoyen, mais l'homme même en ce qu'il a de plus propre et de plus sensible. Ou, pour dire la chose autrement, cette conception trop exclusivement intellectuelle, qui fait de la raison la maîtresse souveraine, et de la liberté, associée à la justice, le fondement de l'Etat, se montre à quelques égards précaire, inconsistant, incapable de supporter le poids de l'ordre nouveau, parce qu'elle n'implique pas obéissance à la loi intérieure, gouvernement de soi, discipline personnelle... Merveilleusement doués des dons de l'intelligence et de quelques-uns des dons du caractère, pourvus même de bon sens à un rare degré, on dirait qu'il manque aux hommes de la Révolution et à leurs héritiers, d'être préservés des accès de déraison, de l'anarchie des idées et de honteuses défaillances par un principe moral,

maître reconnu des esprits (1) ». De nos jours n'en est-il pas à peu près de même ?

Il est incontestable que des progrès immenses ont été accomplis depuis une vingtaine d'années, dans le domaine de l'instruction, et l'on fonde encore généralement de grandes espérances sur l'influence effective de l'instruction pour préparer les nouvelles générations à la pratique de la démocratie et même pour résoudre ce que l'on appelle le problème social ; mais l'instruction suffit-elle ? Voici ce que dit à ce propos M. Pillon (*Critique philosophique*, numéro du 25 novembre 1882) : « Cette confiance extrême dans l'instruction, dit-il, partagée de nos jours par tant d'esprits, nous semble bien optimiste. Nous craignons fort qu'on ne se fasse sur ce point quel-

(1) « Le malheur est, dit encore M. Félix Pécaut, que cette foi à la liberté, à la justice, à la cité rationnelle, à l'éducation séculière n'est que le fruit d'une *idée*, d'une philosophie ; elle ne se rattache à aucune autre tradition nationale et populaire ; pas plus à des croyances morales où la liberté et la science aient quelque part, — telles qu'aurait été, par exemple, le protestantisme, — qu'à des mœurs civiles et politiques où serait entrée de longue date la pratique régulière de la liberté, telles, par exemple, que les libertés communales, cantonales, provinciales, de la Suisse ou des Pays-Bas... Point de mœurs anciennes où la liberté et l'esprit moderne, trouvant un sol favorable, pussent implanter leurs racines ; ni dans les hautes classes, ni dans la bourgeoisie, encore moins dans la masse du peuple, il n'y avait un fonds commun de vieux souvenirs, de vieilles habitudes, de sentiments héréditaires en rapport avec les idées nouvelles. Nous savions déjà, et M. Sorel nous le fait toucher du doigt, que la royauté absolue et l'Eglise absolue avaient façonné l'âme de la France à un tout autre régime que celui de l'initiative régulière et de l'activité libre ; si bien qu'à l'heure de la crise, loin de servir de guides et de régulateurs, elles s'étaient montrées incapables même de la comprendre ».

ques illusions... Nous voyons bien que l'instruction généralisée peut accroître la capacité productive. Mais à quoi sert la capacité, si elle n'est pas appliquée par une volonté résolue et persévérante? Ce n'est pas l'instruction proprement dite, qui peut donner le courage à la peine et à la privation, la volonté résolue et persévérante de travailler et d'épargner, l'habitude de sacrifier le plaisir présent à l'intérêt futur, en un mot ces trois vertus cardinales qui élèvent les individus, les classes et les peuples: la prudence, la tempérance et la force. Ce n'est pas l'instruction proprement dite qui règle les sentiments et la volonté. Que l'on veuille bien y réfléchir, et l'on se convaincra que le problème social est au fond et surtout un problème moral; d'où vient que la science est impuissante à le résoudre. Des écoles! des écoles! soit. Mais vos écoles ne contribueront ni à l'augmentation de la production et de la capitalisation générales, ni à l'amélioration de la condition des salariés, ni au changement de cette condition en celle d'associés, si elles ne doivent amener, en même temps que la diffusion des connaissances, un accroissement de moralité et de vertu... L'instruction proprement dite ne suffit pas pour guérir le mal social, parce qu'elle ne saurait avoir par elle-même aucune action sur le cœur et la conscience; il faut avant tout se préoccuper de l'éducation morale. »

Rien de plus juste. Le rôle de l'enseignement est double, on l'a dit depuis bien longtemps. L'enseignement est d'abord une œuvre d'instruction : durant les années que l'enfant ou l'adolescent passe à l'école ou au collège, il faut développer son intelligence, lui faire acquérir un

certain nombre de connaissances utiles, le mettre, par de bonnes méthodes, en état de compléter plus tard lui-même ce qui n'a pu lui être enseigné. C'est là la part de l'intelligence. Mais si, dans l'école ou au collège, on s'est borné à l'intelligence, on n'a fait que la moitié de la tâche, on n'a pas même fait la moitié principale. L'homme, en effet, est destiné à agir ; il doit jouer un rôle dans la vie, et la façon dont il s'y comporte, bien ou mal, dépend bien plus souvent de son caractère que des connaissances dont on a pu le munir. Il ne s'agit plus ici d'instruction, il s'agit d'éducation. Si l'éducation est œuvre de toute la vie, si elle se fait sous l'influence de plusieurs facteurs dont le principal doit être la famille, cependant tous les vrais pédagogues croient que l'école, elle aussi, a une mission éducative.

Cette seconde tâche est singulièrement plus difficile que la première. Tandis que dans l'instruction on n'a à lutter que contre l'ignorance et la paresse, ou à rectifier les erreurs du jugement, en matière d'éducation le problème est beaucoup plus complexe. Le caractère est une résultante de beaucoup de choses physiques et morales, et chaque enfant apporte le sien, fait tout à la fois de défauts et de qualités étroitement liés. Si on laisse agir la nature sans essayer de la diriger, on laisse se développer l'énergie instinctive et individuelle qui va aussi aisément au mal qu'au bien, et peut avoir, pour l'individu et la société, les plus funestes effets. Si, au contraire, on veut trop diriger la nature, on ne manque pas moins le but : des êtres nés robustes et énergiques, que le joug ne peut dompter, on risque de faire des rebelles et des révoltés ; des autres, avec lesquels la

discipline aura triomphé, on a bien des chances de ne faire que des êtres médiocres, en qui l'on aura comme détendu tous les ressorts de la volonté. De là, l'importance du problème de l'Education.

A quoi servent l'esprit, l'intelligence, quand ce régulateur qu'on appelle la volonté est absent ? Est-il sage de tant faire pour orner les intelligences et si peu pour munir les caractères, pour éveiller lesconsciences, pour fonder les mœurs de ceux qui, demain, n'auront pas seulement à se conduire eux-mêmes, mais qui, par la parole, la presse, le livre, l'influence sociale, feront à leur tour l'esprit public et mèneront l'opinion. « L'esprit ne suffit pas à coup sûr, dit M. Marion, professeur de pédagogie à la Sorbonne, pour jouer un rôle utile dans une démocratie, car il n'assure pas même les plus modestes, les plus négatives des vertus que réclame la liberté : la patience, le sang-froid. Il faut que l'éducation tout entière, et non pas seulement l'instruction, prépare nos jeunes gens à la vie libre (1), à l'autonomie des volontés... ».

(1) Voici ce que disait à ce sujet dans une conférence sur « la nécessité de l'Education dans une république, » Horace Mann, le jurisconsulte et homme d'Etat américain qui, s'inspirant en grande partie des idées pestalozziennes, peut être considéré comme le promoteur de l'éduoation populaire aux Etats-Unis :

« On nous a souvent prévenus que, si nous ne prenions pas l'intelligence et la vertu pour guides, pour boussoles, dans notre voyage de découvertes politiques, nous serions emportés par la première rafale. J'ose ajouter que, sans ces conditions, nous ne tiendrions pas jusqu'à la tempête ; le calme même nous serait fatal. La mer fût-elle unie comme une glace, nous sombrerions, car nous sommes embarqués sur un vaisseau de pierre. Si ces conditions, dis-je, ne se rencontrent pas dans tous les cerveaux

Il reste donc à opérer une réforme, la plus importante sans nul doute pour les nations et les individus, je veux parler de l'éducation morale. Ce problème semble, à l'heure qu'il est, la principale préoccupation de tous ceux qui ont le souci de voir se consolider et se développer les libertés et les institutions conquises après tant de luttes par les générations précédentes.

J'en donnerai comme exemple le mouvement néo-kantien contemporain dont MM. Pillon, Renouvier et Secrétan sont actuellement les plus illustres représentants. En même temps que cette philosophie qui accorde plus de place à la volonté et au facteur solidarité, s'est développée parallèlement toute une littérature qui, s'inspirant de leurs idées, s'occupe avec une sorte de prédilection du problème moral. Citons en particulier le livre récent, de M. Payot, sur l'éducation de la volonté, les ouvrages de MM. Paul Desjardins, Wagner, E. Lavisse, Gréard, Marion, de Vogué, etc.

et dans tous les cœurs, non seulement il nous faudra renoncer aux institutions républicaines, mais la prospérité et le bonheur ne seront pour nous que de vains mots ». Et il développe cette thèse, en montrant, par des raisons et des images saisissantes, que les instincts inférieurs de notre nature, nourris et surexcités par tous les moyens que leur offre la civilisation moderne, menacent la société des plus affreuses catastrophes, si le savoir et surtout l'éducation ne réussissent à les « charmer et à les dompter ». Il termine ainsi : « Dans notre pays et de nos jours, nul n'est digne du titre honoré d'homme d'Etat, si l'éducation pratique du peuple n'a pas la première place dans son programme d'administration. Un homme peut être éloquent, connaître à fond l'histoire, la diplomatie, la jurisprudence, et c'en serait assez dans beaucoup d'autres pays pour qu'il pût prétendre au rang élevé d'homme d'Etat ; mais si ses paroles, ses projets, ses efforts ne sont pas partout et toujours consacrés à l'Education, il n'est pas, il ne saurait être un homme d'Etat américain ».

Il serait facile de montrer que, en dépit des apparences, le souci de l'idéal et de la destinée humaine est aussi vivant qu'il le fut jamais. Certes, beaucoup d'hommes affichent le mépris des principes, mais ce mépris n'est que dans les actes et la vie extérieure, non dans la conscience même et, ce qui caractérise notre époque, c'est le désaccord entre la pensée et l'action, ce n'est pas l'extinction des idées morales.

Etant données ces préoccupations éthiques actuelles, nous avons cru qu'il était opportun de remonter jusqu'aux philosophes dont procède ce mouvement, philosophes qui se sont occupés du problème moral, non seulement à un point de vue général, mais aussi au point de vue spécial de l'Éducation. Je veux parler des deux grands théoriciens de la volonté, Kant et Fichte qui, ne se contentant pas de nous montrer l'idéal que nous devons nous proposer, indiquent, dans des ouvrages pédagogiques peu connus jusqu'à présent, comment nous pouvons essayer de réaliser ,en partie du moins, cet idéal.

Si nous avons réuni dans cette étude ces deux philosophes, c'est que l'un et l'autre, sans oublier le côté utilitaire et temporel du problème de l'Éducation, se sont arrêtés à cette conception, la plus haute et la plus large qu'on puisse assigner pour fin à l'éducation : la perfection humaine, le progrès moral. Mais, remarquons-le, tandis que Kant se place spécialement au point de vue de l'individu, Fichte se met surtout à celui de la collectivité, de telle sorte que celui-ci complétant celui-là, nous avons, en conciliant leurs deux systèmes, comme une synthèse des deux facteurs essentiels du problème de l'Éducation.

Nous commencerons par Kant et l'éducation de l'individu.

Avant d'étudier la pédagogie de Kant et la place qu'elle occupe dans l'ensemble de ses œuvres, arrêtons-nous quelques instants sur sa personne et sur son système.

Commençons donc par nous rendre compte du dessein qu'il se proposait, par étudier les dispositions de son esprit et si possible la genèse et l'enchaînement de ses idées.

Nous verrons ainsi les rapports étroits qui existent entre sa morale et sa pédagogie et comment celle-ci est le complément naturel et logique de celle-là.

PREMIÈRE PARTIE

KANT ET L'ÉDUCATION DE L'INDIVIDU

CHAPITRE PREMIER

LA MORALE DE KANT ET L'ÉDUCATION.

A la fin du XVIIIe siècle, dans le temps même où la philosophie, de plus en plus agressive et militante, livrait assaut aux préjugés, aux abus, aux institutions oppressives du Moyen-Age encore debout, Kant, de la petite rue écartée où il vivait en anachorète, à Kœnigsberg, ébranlait la vieille philosophie et allait remuer l'Allemagne et le monde. Il remontait le courant de la pensée du XVIIIe siècle que la Révolution française allait précipiter à ses dernières conséquences et tandis que les autres philosophes se servaient de la raison pour critiquer la société et la religion, Kant, plus hardi qu'eux tous, critiquait la raison elle-même, avec une fermeté de pensée et une élévation d'âme incomparables, puis rattachant la politique au droit et le droit à la morale, il

montrait l'idéal que doit poursuivre l'individu, et enfin, non content d'indiquer le but, il ne dédaignait pas de rechercher les moyens pratiques pour préparer la réalisation de cet idéal ; en d'autres termes, Kant posait le problème de l'Education dans toute son ampleur, au point de vue individuel.

En un mot, Kant, par sa puissante initiative, donna aux intelligences et aux volontés une direction nouvelle (1) ; voilà pourquoi il a été permis de comparer

(1) Rien de plus simple et de plus uni que l'existence d'Emmanuel Kant. Né à Kœnigsberg en 1724 (le 22 avril) il était fils d'un sellier, d'origine écossaise. Sa mère était très pieuse. Kant parle souvent de ses parents et leur rend ce témoignage : « Les exemples reçus dans mon enfance et ma jeunesse, dit-il, furent toujours ceux de la probité la plus austère unie à la piété et au travail ». Cette éducation influa sur toute la vie et même sur les idées de Kant. Après avoir commencé ses études au Collège Frédéric dirigé par le Dr Schultz, qui était alors le principal représentant des idées de Francke à Kœnigsberg, il les continua à l'Université de sa ville natale et en 1746 publia son premier écrit intitulé : « *Pensées sur la véritable estimation des forces vives* ». Il passa les neuf années qui suivirent, en qualité de précepteur, dans différentes familles. Nommé en 1755 privat-docent, ce ne fut qu'en 1770 qu'il obtint le rang de professeur. Alors commença pour lui une vie d'une régularité presque mathématique et monastique, entièrement consacrée à sa chaire et à la construction de sa doctrine. « Je ne crois pas, dit Henri Heine dans son livre de l'*Allemagne*, que l'horloge de la cathédrale de Kœnigsberg ait accompli sa tâche avec plus de régularité que son compatriote Kant. » Sa journée commencée de fort bonne heure (à 5 heures) était invariablement partagée, le matin, entre l'étude et les cours à l'Université ; après dîner, il faisait une promenade ordinairement solitaire, presque toujours dirigée vers une plantation de tilleuls qu'on appelle, en souvenir de lui, l'allée du philosophe. Les bonnes gens du voisinage savaient qu'il était deux heures et demie quand ils voyaient sortir de chez lui M. le professeur Kant. Sa rentrée au logis n'était pas moins

sans hyperbole au mouvement socratique le mouvement dont il est l'auteur.

La renommée de Kant grandit lentement ; il fut longtemps plutôt un professeur estimé qu'un philosophe célèbre. Les écrits de sa jeunesse attestent déjà une grande indépendance, mais ne font pas pressentir l'immense révolution que devaient opérer ses œuvres capitales. Son premier ouvrage important est un vaste traité de cosmographie (1) qui parut en 1755, l'année de ce tremblement de terre qui renversa Lisbonne et causa dans toute l'Europe une si vive émotion. L'année suivante, Kant donna de ce terrible événement une relation savante et animée par les plus hautes considérations morales. Les sciences de la nature et les mathématiques semblaient alors l'absorber tout entier.

De 1747 à 1760, la pensée de Kant avait été dominée

ponctuelle : après la lecture du soir et le souper il prenait sept heures de sommeil et recommençait le lendemain, dans le même ordre, la série de ses occupations.

Kant ne franchit jamais les limites de la province de Kœnigsberg. L'Académie de Berlin l'inscrivit, en 1787, parmi ses membres sans qu'il eût besoin d'aller solliciter cet honneur. Les Universités d'Iéna, de Halle, d'Erlangen, essayèrent en vain de l'attirer. Chose étrange, ce penseur sédentaire, qui avait horreur des voyages, aimait à se délasser de l'enseignement de la philosophie en faisant des cours de géographie. Il fit aussi des leçons sur la pédagogie et le droit naturel. Il ne quitta sa chaire qu'en 1797 et continua sept ans encore son existence méditative et solitaire. Il avait conservé la plénitude de son intelligence et se plaignait seulement avec bonhomie d'une difficulté de comprendre les systèmes opposés au sien. Il mourut le 12 février 1804, âgé de près de quatre-vingts ans.

(1) *Histoire naturelle et théorie générale du Ciel* ou *Essai sur la constitution et l'origine mécanique de l'Univers*, d'après les principes de Newton, 1755.

presque exclusivement par l'influence de Newton (1). Quelques années plus tard, le renom et les œuvres de J.-J. Rousseau arrivent jusqu'à Kœnigsberg. Kant est subjugué du premier coup. Les biographes se sont accordés pour remarquer que la régularité habituelle de ses promenades quotidiennes en avait été troublée pendant quelque temps et que le buste de l'écrivain demeura jusqu'à la mort de Kant l'unique ornement du cabinet du philosophe. Kant dévore avidement l'*Emile*, la *Nouvelle Héloïse*, le *Contrat social*, parus successivement de 1761 à 1762 et la révolution qu'ils produisent dans ses idées se trahit bientôt dans son enseignement et dans ses écrits. Herder, qui fut son élève à l'Université de 1762 à 1764, a consacré dans une page célèbre le souvenir des leçons qu'il entendit alors : « J'ai eu le bonheur de connaître un philosophe qui était mon maître. Il était alors dans tout l'éclat de son génie ; son esprit avait la vivacité et la gaieté de la jeunesse, et il les a gardées longtemps, je crois, en dépit des années. Sur son front ouvert et fait pour la pensée, la sérénité et la joie avaient établi définitivement leur demeure. De ses lèvres coulaient les discours les plus riches en pensées. Il maniait avec aisance la plaisanterie, l'esprit, le trait ; ses leçons étaient le plus agréable des entretiens. Le même génie qu'il déployait à critiquer Leibniz, Wolf, Baumgarten, Crusius et Hume, à exposer les lois de Képler, de Newton et des physiciens, il l'appliquait au commentaire des œuvres de Rousseau, qui paraissaient alors,

(1) V. Nolen : Les maîtres de Kant et les ouvrages de B. Erdmann, Lange, Baumann et de Dieterich : Kant und Rousseau, 1885.

à l'étude de l'*Emile* et de la *Nouvelle Héloïse*, en même temps qu'à l'examen de toutes les découvertes physiques qui arrivaient jusqu'à lui. Toujours il ramenait l'auditeur à l'étude impartiale de la nature et à la connaissance de ce qui fait la valeur morale de l'homme. La science de l'homme, des peuples, de la nature, l'histoire, les mathématiques, l'expérience, telles étaient les sources où il puisait la matière de ses leçons et de ses entretiens. Il excitait les esprits et les forçait avec douceur à penser par eux-mêmes ; rien n'était plus éloigné de son caractère que le despotisme de l'autorité. Cet homme que je ne nomme qu'avec la plus vive reconnaissance et le plus profond respect, c'est Emmanuel Kant (1). »

Ce témoignage de Herder est de la plus haute importance. Il montre d'une façon décisive la profondeur et l'étendue de la révolution opérée dans les idées et les études de Kant. Désormais, sous l'influence de Rousseau, l'étude de la nature ne tiendra plus que la seconde place dans ses préoccupations, les problèmes de la science morale prendront insensiblement le premier rang.

Voici d'ailleurs ce que Kant écrivait vers 1764 : « Je suis un savant par goût. J'ai soif de connaître ; je suis tourmenté par le besoin de pousser plus loin dans la recherche de la vérité, et je goûte une joie infinie à chaque pas que je fais en avant. Il fut un temps où je pensais que tout cela constitue la dignité de l'espèce humaine, et je méprisais le peuple, qui est ignorant de tout. Rousseau m'a tiré de mon erreur. Je vois combien cette prétendue supériorité est vaine. J'apprends à con-

(1) *Herder's Briefe zu Befœrderung der Humanitact*, 49 Brief.

naître le véritable prix de l'homme; et je me croirais beaucoup plus inutile que les travailleurs vulgaires, si je ne jugeais que la science apprend à connaître le véritable prix de tout le reste et à restituer à l'humanité ses droits » (1).

Tel était alors son enthousiasme pour J.-J. Rousseau qu'il n'hésite pas à rapprocher l'œuvre de Rousseau de celle de Newton.

« Newton le premier, écrit-il, a découvert que l'ordre et la régularité des effets sont associés à la plus grande simplicité des moyens, là, où avant lui, on ne voyait qu'une variété désordonnée, mal agencée ; et l'on sait désormais que les comètes décrivent des orbites géométriques. Rousseau, de son côté, fut aussi le premier à discerner la vraie nature de l'homme sous la diversité des formes factices qui la cachent profondément; il a mis en lumière une loi cachée, qui lui permet de justifier la Providence par ses observations... Depuis Newton et Rousseau, Dieu est justifié et la doctrine de Pope se trouve exprimer la vérité (2). »

Ainsi, c'est Rousseau, Kant vient de nous le dire lui-même, qui lui avait ouvert les yeux sur le caractère inviolable de la personne humaine aussi sacré chez le dernier des paysans que chez un prince (3). Kant aperçoit bien les conséquences politiques et sociales de ce principe qui portera un coup mortel aux préjugés de

(1) *Œuvres complètes*, édit. Hartenstein, t. VIII, p. 624.

(2) *Edit. Hartenstein*, t. VIII, p. 615.

(3) « Rousseau, dit Hégel, dans son *Histoire de la philosophie*, a proclamé la liberté, l'essence de l'homme ; ce principe est la transition à la philosophie de Kant, dont il fera le fondement. »

caste et de couleur, et qui détruira en moins d'un siècle le servage et l'esclavage : mais il en aime surtout la hauteur morale et l'énergie que l'âme peut y puiser. « Cette idée de la dignité morale de l'homme, dit-il, exalte l'âme entière ; elle provoque l'étonnement en présence de la sublimité de la nature intime de l'homme. On ne peut se rassasier de fixer ses regards sur cet objet et d'admirer en soi-même une force qui ne recule devant aucune force de la nature. Ce sentiment est le point d'Archimède où la raison peut fixer son levier. Point n'est besoin de l'appuyer sur le monde actuel ou sur le monde à venir. Il suffit de l'idée intime de notre liberté, qui est à elle seule un fondement solide, grâce à l'inébranlable loi morale; il suffit de ce point d'appui pour mettre en mouvement la volonté de l'homme, quand même toutes les forces de la nature s'y opposeraient (1) ».

Si plus tard Kant se dégagea de l'influence de Rousseau, nous venons de voir que c'est toutefois sous cette influence que sa pensée changea de direction. De 1765 à 1770 il se consacre déjà à des études de philosophie morale sous l'inspiration prédominante du philosophe de Genève et sous celle aussi de Hume qui le réveilla, dit-il lui-même, de son sommeil dogmatique et lui inspira en partie sa théorie de la connaissance. Depuis les premiers essais de sa jeunesse, jusqu'à *la Critique de la Raison pure*, on peut suivre désormais l'évolution lente mais sûre de sa pensée originale, qui se dessine avec une netteté toujours croissante.

(1) Julian Schmidt, 1. 515.

La guerre qu'il préparait contre l'ancienne philosophie s'ouvre déjà en 1763 par un écrit sur la fausse subtilité des quatre figures syllogistiques, où il fait une vive satire de la manie de tout subdiviser, si habituelle aux philosophes scolastiques. Elle se continue par divers écrits qui tendent à démontrer que ce que les écoles tiennent pour évident repose souvent sur les affirmations les moins prouvées (1). En même temps, il donne, par la publication de ses observations sur le sentiment du beau et du sublime, un premier aperçu de ses pensées sur l'esthétique. Enfin, les premières traces de son système définitif apparaissent dans une dissertation qu'il soutint en 1770, lors de sa nomination à l'Université, et qu'il intitula : *De la forme et des principes du monde sensible et du monde intelligible* (2). A partir de ce moment il déclarait à ses amis qu'il ne craignait plus d'avoir à modifier son principe fondamental, qu'il ne lui restait qu'à le fortifier et le développer. Cependant Kant se recueillit encore onze ans avant d'initier le public à la doctrine qu'il enseignait depuis plusieurs années déjà à l'Université. En 1781, il se décida enfin à publier à Riga sa *Critique de la Raison pure*, suivie peu d'années après des *Fondements de la métaphysique*

(1) *Essai pour introduire dans la philosophie la notion des grandeurs négatives*, 1763. — *Traité de l'évidence dans les sciences métaphysiques*, 1763. — *Le seul fondement possible d'une démonstration de l'existence de Dieu*, 1763. — *Essai sur les maladies de l'esprit*, 1764, ouvrage complété par les *Rêves d'un Visionnaire expliqués par les rêves de la métaphysique*, 1766.

(2) *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis.*

des mœurs et de la *Critique de la Raison pratique* (1).

Ces publications capitales, accueillies avec admiration par le groupe déjà nombreux de ses disciples, demeurèrent cependant presque inconnues du public. Ce n'est qu'après la seconde édition de la *Critique*, publiée en 1787, que des articles de Reinhold attirèrent sur ces travaux l'attention générale.

Le point de départ de Kant ressemble à celui de Descartes; il s'agit, en face du discrédit des anciennes méthodes, de trouver un principe solide qui puisse servir de base à une philosophie nouvelle. La philosophie, dans sa partie expérimentale, dans la psychologie par exemple, avait fait d'incontestables progrès; mais, dans sa partie métaphysique, elle semblait livrée à des disputes sans issue. Donner à la philosophie un fondement aussi solide que celui des sciences, tel est le but de Kant; pour cela, il veut renoncer à la critique stérile qu'on faisait des divers systèmes. Qu'importe telle objection de détail élevée contre une théorie d'un penseur isolé ? Il faut une critique qui s'applique à l'instrument même de tout système, à la Raison.

« La Raison, dit Kant, peut se livrer à deux exercices différents; tantôt elle se borne à construire des théories

(1) Voici l'ordre chronologique des grands travaux de Kant pendant cette période si importante de sa vie : *Critique de la Raison pure*, Riga 1781. — *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Riga, 1785. — *Critique de la raison pratique*, Riga, 1787. — *Critique du jugement*, Berlin, 1790. — *Sur l'avortement de tous les essais de Théodicée*, 1791. — *Métaphysique des mœurs*, 1797. — *Anthropologie pratique*, 1798. — *Logique*, 1801. — La plupart de ces ouvrages ont été traduits par MM. Barni et Tissot. (Paris-Alcan).

et fait de la spéculation, tantôt elle agit et fait de la pratique; et dans ce second cas nous ne sommes plus seulement contemplateurs, nous sommes acteurs ». Or, d'après Kant, la valeur de la Raison est très différente, selon qu'elle est théorique ou pratique, selon qu'elle spécule sur les choses qui peuvent exister indépendamment d'elle, ou qu'elle entre elle-même en action pour réaliser un ordre de choses qui doit être son œuvre. De là les deux grandes critiques entreprises par Kant et dont chacune fait l'objet d'un livre particulier: *Critique de la Raison pure* ou (théorique), *Critique de la Raison pratique*.

Dans ces deux ouvrages, Kant introduit dans la philosophie un changement complet de méthode. Il veut faire, dit-il, en métaphysique, une révolution analogue à celle de Copernic en astronomie. Avant Copernic, on faisait tourner le soleil autour de la terre; Copernic fit tourner la terre autour du soleil et montra qu'ainsi, les apparences restant les mêmes, on plaçait le centre du système solaire en son lieu réel. Pareillement, dans le système de nos connaissances, il faut chercher où est le vrai centre. Est-ce la pensée qui se soumet aux objets et tourne pour ainsi dire autour d'eux, ou au contraire ne sont-ce pas les objets qui, pour être connus, sont nécessairement soumis par la pensée à ses propres lois ?

Jusqu'ici la philosophie s'était demandée : Que sont les choses ? avant de se demander jusqu'à quel point pouvons-nous les connaitre ? En d'autres termes, elle examinait l'objet de la connaissance avant d'examiner la puissance du sujet qui connaît. Kant, au contraire, se pose avant toutes choses cette question : Qu'est-ce

que l'esprit humain, en tant qu'instrument de perception de la vérité ? Quelle est sa portée, quels sont ses droits ? Quelles sont ses limites ? Désormais ce ne seront plus les objets du dehors et les impressions qu'ils feront sur nous qui détermineront d'une manière absolue la vérité et qui nous donneront la mesure de la puissance de notre esprit ; désormais, au contraire, il s'agira de savoir tout d'abord si nous avons un instrument pour nous approprier la vérité absolue, si cet instrument ne nous trompe pas, si ce que nous prenons pour une connaissance réelle n'est pas simplement la forme, l'illusion que notre faculté de percevoir donne aux objets perçus; il s'agira de déterminer avec précision les droits, les bornes, la portée, la juridiction de notre raison et de marquer dans toutes nos sensations et dans tous nos jugements la part nécessairement inhérente à notre manière de juger et de sentir : en d'autres termes, il s'agira d'étudier, avant tout, jusqu'à quel point ce que nous considérons comme une réalité objective n'est pas le simple résultat de notre impression subjective.

C'est là la philosophie subjective et critique, par excellence : subjective, car le moi devient centre et il veut savoir exactement ce que, dans la représentation des choses, il y a apporté nécessairement de sa manière de se les représenter : et critique, car toutes les opérations de nos facultés vont être soumises à l'analyse la plus rigoureuse. Kant veut donc reconstituer le savoir humain et répondre aux trois questions, toujours anciennes et toujours nouvelles : Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Qu'osé-je espérer ? Pour cela Kant va donc partir du sujet et l'analyser ou le critiquer. Or le

... savoir le
... la vie spiri-
... tous les objets
... et ovale et ne
... ne seront pas
... tels à ce mi-
... de ses conceptions.

it qu'il voit les objets dans leur
e tromperait; car il ne les voit que
subjective ou phénoménale. Nous de
formes nécessaires de l'espace et du
ns ce qui paraît et non ce qui est, c'est-
nt des phénomènes ».

aculté que nous trouvons dans la raison
st l'entendement qui opère sur un certain
nnées fournies par la sensibilité, qui en
nclusions et qui en forme des jugements.
st de l'entendement comme de la sensibilité.
opère sur des images, des illusions, des phé-
(car nous ne connaissons pas, par la sensibi-
choses en elles-mêmes), il est forcément obligé
er, lui aussi, d'après certaines formes néces-
et il faudra qu'il jette dans les mêmes moules
objets pour les percevoir, de sorte qu'il ne
pas les rapports des choses comme elles sont en
mais comme il en peut juger d'après les exigences
n instrument cognitif; donc il ne pourra rien en-
affirmer de la réalité objective de ses jugements, il
pourra s'assurer que de leur réalité subjective.

es formes nécessaires de notre entendement, Kant
s appelle catégories et en compte quatre : 1° la quan-
tité, qui comprend l'unité, la pluralité, la totalité ; 2° la
qualité, qui comprend l'affirmation, la négation et la
limitation; 3° la relation, qui comprend l'idée de subs-
tance, de cause et de communauté, et 4°, la modalité,
qui comprend l'idée de possibilité, d'existence, de né-
cessité et les idées contraires d'impossibilité, de non-
existence et de contingence. Par conséquent, notre en-
tendement voit tout à travers ces formes-là et ne peut

sujet, d'un côté, pense et connait; de ...
agit. De là, le philosophe doit analy...
connait et la raison qui veut et ainsi i...
d'abord la critique de la raison pure e...
critique de la raison pratique.

La raison pure ou théorique, ou ...
maître contient trois facultés : la sen...
ment et la raison proprement dite.

La sensibilité est à la fois passiv...
et spontanée : le sujet est modifié ...
des objets extérieurs (passivité ou ...
git à son tour par la spontanéité ...
moyen des impressions reçues, l'...
tion de ces objets. Comment la s...
représenter les objets ? Seulemen...
l'espace et le temps, qui sont né...
dans lesquels ils doivent être e...
vons donc concevoir les objets ...
pace) et comme successifs (tem...
que nous les voyons de cette ...
définitive nous ne percevons ...
sont en eux-mêmes, mais tel...
nous apparaître, en d'autres ...
vons comme phénomènes ; ...
nous, subjective, mais ...
[illegible]

... d'é-
... les
... phé-

... ève encore plus
... ni et à l'absolu,
... comme la sensi-
... essaires, qui sont
... oi), l'idée de la
... idée de l'unité de
... cause première
...

... là et elle ne peut
... t-elles à quelque
... er ; ces idées sont
... possible de passer
... tif du monde des
... a un abîme entre
... elle s'élancer par
... ux essayer de le
... elle y serait im-
... érité que ruine et
... nos facultés in-
... que les phénomè-
... peuvent rien nous
... transcendants:
... monde invisi-
...

... désespérante
... l'arriver

à la vérité objective? La *Critique de la Raison pratique* va nous donner la réponse à cette question. C'est ici la partie positive de la théorie de Kant, et à notre avis, son œuvre immortelle. Après avoir tout abattu, Kant va tout reconstruire sur la base de la conscience morale. Nous allons indiquer les traits essentiels de cette réédification.

Le phénomène seul nous est connu : le *noumène*, c'est-à-dire l'objet existant dans sa réalité absolue ne peut être saisi par la raison théorique, à savoir par les sens et par l'entendement. Par conséquent tant que, pour percevoir la vérité, nous nous en tiendrons à nos facultés cognitives, il est sûr que nous n'arriverons à rien de certain, car elles nous montreront les choses non en soi, mais comme elles nous apparaissent forcément sous les formes nécessaires de notre puissance intellectuelle (espace, temps, catégories, idées pures). Il n'y a donc qu'un moyen pour arriver au monde des *noumènes*, c'est d'examiner si nous ne pouvons pas avoir une connaissance immédiate, indépendante de notre raison théorique et des formes qui nous empêchent de saisir l'objet dans la réalité objective. Or, ce moyen existe. L'homme peut percevoir une réalité, immédiatement, sans passer par la raison théorique; une réalité indépendante de tout raisonnement, indépendante de toutes les formes, qui ne se prouve pas, mais qui s'impose et qui existe en soi ; une réalité qui est le point central de l'être, complètement affranchie de tout intermédiaire en se présentant à nous. Cette réalité en soi, ce *noumène*, qui aussitôt nous transporte dans le monde des vérités absolues, c'est *la conscience de la loi morale.* Voilà le seul fait dont nous soyons

sûrs, que nous voyons en lui-même, immédiatement, indépendamment des illusions de l'esprit spéculatif et en dehors du monde phénoménal. C'est sur cette base seule solide que Kant va maintenant relever tous les principes de la philosophie.

La loi morale s'impose à nous avec une autorité absolue : elle parle avec souveraineté, c'est l'*impératif* ; et comme elle ne souffre aucune exception à ses ordres, c'est l'*impératif catégorique*. C'est là le fond même du sentiment du devoir ou de la raison pratique. Nous y constatons cependant deux lois, mais non égales en puissance et en autorité : l'une qui nous dit de rechercher notre propre bien, l'autre qui nous dit d'accomplir, quand même, le devoir, notre propre félicité dût-elle en souffrir : ces deux lois sont souvent en contradiction et en lutte l'une avec l'autre, la raison pratique nous ordonnant la pureté de l'action, et l'amour de nous-mêmes nous poussant vers le plaisir et le bonheur. La première de ces lois a une valeur absolue, indépendante, c'est *l'autonomie* ; l'autre, celle qui nous fait rechercher notre bien-être, peut être regardée comme une ordonnance étrangère, c'est l'*hétéronomie*. Il y a donc une antinomie dans la loi morale à cause de la lutte signalée plus haut. Comment cette antinomie cessera-t-elle ? Par le souverain bien : notre conscience nous affirme que le vrai bonheur c'est d'être dans l'ordre, que celui-là seul est heureux qui est vertueux ; le souverain bien est l'état où le bonheur et la vertu se confondent.

Mais la loi morale, l'antinomie qui est en elle, et le souverain bien entraînent nécessairement plusieurs pos-

tulats. C'est d'abord la croyance à la liberté, car obligation et liberté ne se séparent pas. C'est là, d'après Kant, le premier postulat de la raison pratique. Le second est la croyance à l'immortalité, à une vie future, où le bonheur et la moralité seront unis dans une harmonie supérieure ; en effet lorsqu'un être a conçu une telle fin de son existence, ne serait-il pas dérisoire que sa vie fût tranchée après une tentative demeurée imparfaite pour s'approcher d'un tel terme ? De plus, le bonheur doit être attaché et proportionné à la vertu ; or, il n'en est pas ainsi dans ce monde : il faut donc qu'une vie ou qu'une série de vies nouvelles s'ouvre devant nous, pour que le bien s'accomplisse et s'achève et que la vertu ait son couronnement. Enfin, pour que le bonheur soit lié à la vertu comme son effet naturel et nécessaire, il faut qu'une cause intelligente et juste préside au cours des choses, que cette intelligence sache tout, sonde toutes les intentions et rende à chacun selon ses œuvres. La croyance à cette intelligence suprême, Dieu, est le troisième postulat de la conscience.

Ainsi donc la liberté, l'âme, Dieu, l'immortalité sont fondés, non sur le raisonnement, mais sur l'obligation d'accomplir la loi morale. Il n'y a nul moyen de les attaquer, à moins d'attaquer la conscience elle-même. Ce qui ne se peut.

Le devoir, avons-nous dit, c'est ce qui a une valeur absolue et qui, par conséquent, n'est jamais un moyen pour autre chose, mais est sa fin à soi-même. C'est une sorte de nécessité, non pas une nécessité physique, une contrainte (puisqu'on peut s'y soustraire), mais une nécessité de vouloir, de vouloir librement. C'est dans l'ac-

cord de la liberté avec la raison, c'est-à-dire dans la bonne volonté, dans le bon vouloir que réside le bien.

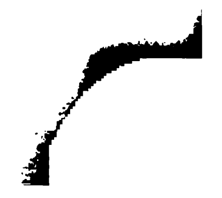
« De tout ce qu'il est possible de concevoir dans ce monde et même en général hors de ce monde, dit Kant, il n'y a qu'une seule chose qu'on puisse tenir pour bonne sans restriction : c'est la bonne volonté. Je n'appelle pas ainsi, dit Kant, un simple souhait passif, mais l'emploi volontaire de tous les moyens qui sont en notre pouvoir. L'intelligence, la finesse, le jugement et tous les talents de l'esprit, ou le courage, la résolution, la persévérance, comme qualités du tempérament, sont sans doute bonnes et désirables à beaucoup d'égards, mais ces dons de la nature peuvent aussi être extrêmement mauvais et pernicieux, lorsque la volonté qui en fait usage, et qui constitue essentiellement ce qu'on appelle le caractère, n'est pas bonne elle-même.

« La bonne volonté ne tire pas sa bonté de ses effets ni de ses résultats, ni de son aptitude à atteindre tel ou tel but proposé, mais seulement du vouloir, c'est-à-dire d'elle-même ; et, considérée en elle-même, elle doit être estimée incomparablement supérieure à tout ce qu'on peut exécuter par elle au profit de quelques penchants ou même de tous les penchants réunis. Quand un sort contraire, ou l'avarice d'une nature marâtre priverait cette bonne volonté de tous les moyens d'exécuter ses desseins ; quand ses plus grands efforts n'aboutiraient à rien, et quand il ne resterait que la bonne volonté toute seule, elle brillerait encore de son propre éclat, comme une pierre précieuse, car elle tire d'elle-même toute sa valeur. L'utilité ou l'inutilité ne peut rien ajouter ni

rien ôter à cette valeur (1) ». C'est que la bonne volonté, étant libre, ne doit rien qu'à elle-même, et étant raisonnable, se trouve d'accord avec toutes les autres volontés raisonnables et libres comme elle. Tel est le bien absolu : il n'est pas vraiment distinct de la personne, il est la personne même. Les « choses » ont une valeur relative, qui peut se calculer et se comparer ; la « personne » raisonnable et libre a une valeur inestimable et incomparable : faite de ces deux éléments, raison et liberté, rien n'égale une personne en dignité, si ce n'est les autres personnes. La liberté est à la fois législateur et sujet. Elle est législateur, en tant qu'elle prononce au nom de la raison dont elle ne se sépare pas ; sujet, en tant qu'elle doit agir d'après les ordres de la raison. La règle qu'on a de la sorte est donc une *autonomie* parfaite, c'est-à-dire une loi que chacun trouve en lui-même et se donne à lui-même. Par conséquent, il ne saurait entrer ni servilité, ni contrainte dans notre obéissance à la loi morale ; elle ne peut en aucun cas nous être imposée du dehors ; elle est par essence librement acceptée, ou plutôt librement voulue, prescrite par nous-mêmes à nous-mêmes.

Du caractère absolu de la volonté libre et de la valeur infinie de la personne, Kant déduit la première formule de la loi morale : « Agis de telle sorte que tu traites toujours la volonté libre et raisonnable, c'est-à-dire l'humanité, en toi et en autrui, comme une fin et non comme un moyen (2). » Les autres hommes sont doués comme nous de volontés libres et raisonnables ; ils doi-

(1) *Métaphysique des mœurs*, trad. J. Barni.
(2) *Fondements de la métaphysique des mœurs.*



vent donc être pour nous des fins et jamais des moyens; c'est pour cela que l'esclavage et le servage sont si odieux sous toutes leurs formes: la personne de l'esclave, en effet, est traitée comme un moyen, non comme une fin; l'esclave est la chose du maître.

L'idéal dont la moralité poursuit la réalisation serait donc de constituer une république des volontés libres et raisonnables dans laquelle chacune serait pour les autres une fin. Les volontés, se prenant pour fin réciproquement, réaliseraient ce que Kant appelle « la république des fins », c'est-à-dire une cité parfaitement libre et parfaitement unie, dans laquelle chaque volonté serait à la fois, selon la profonde conception de Rousseau, souverain et sujet, législateur et exécuteur de la loi. « C'est pourquoi, dit Kant, le devoir peut encore se formuler de la façon suivante : « Agis comme si tu étais législateur en même temps que sujet dans la république des volontés libres et raisonnables ».

Comment distinguer, dans la pratique, les actions qui sont conformes ou contraires à cet idéal ? « Il y a pour cela, dit Kant, un moyen : c'est de voir si une action peut être érigée en loi universelle pour toutes les volontés raisonnables et libres ; quand elle le peut, elle est bonne ; quand elle ne le peut, elle est mauvaise. Par conséquent, nos actions, pour être justes, doivent avoir la généralité, l'universalité d'une loi applicable à la cité des êtres libres. De là une troisième formule qui, d'après Kant, était définitive et résumait les deux autres: « agis de telle sorte que la raison de ton action puisse être érigée en une loi universelle ».

Toute la morale de Kant peut donc se ramener à ce

précepte : Respecte ta dignité, respecte ta liberté et la liberté de tous les autres êtres ; car la liberté seule a une valeur absolue et est seule à elle-même sa fin ; le reste n'est que moyen. En d'autres termes, la personne humaine est un objet de « respect absolu » en nous et chez autrui (1). Ainsi il aboutit à poser l'autonomie de la volonté comme le principe unique de la morale et à condamner toutes les doctrines qui sont fondées sur le bonheur personnel ou le sentiment moral et qui partent toutes du concept de l'hétéronomie de la volonté.

Agir conformément à la loi, agir par devoir et déployer toute la bonne volonté possible pour obéir à la loi, telle doit être notre conduite ; obéir au devoir et au devoir seul, voilà la suprême liberté ! « Devoir ! s'écrie Kant dans une apostrophe célèbre, Devoir, mot grand et sublime, qui ne comprends en toi rien de ce qui plaît, ni de ce qui flatte, mais qui exiges l'obéissance et la soumission ; toi qui, pour mouvoir la volonté, n'as besoin de t'armer de rien de ce qui attire ou effraye la sensibilité naturelle, mais qui poses devant nos yeux une loi qui trouve d'elle-même le chemin de l'âme, obtenant, bon gré, mal gré, le respect de ceux-là mêmes qui ne l'observent pas, et frappant de stupeur toutes les inclinations, même lorsqu'elles travaillent sourdement

(1) Selon Kant, le respect absolu de la personne est le fondement moral du droit comme il est celui du devoir. « Il y a, dit-il, deux sortes de législations : l'une *morale* qui est interne, l'autre *juridique*, qui est externe. De la différence de ces deux législations naît la différence de la morale et du droit. Le principe de tous les droits est celui-ci : « agis extérieurement de telle sorte que ta liberté puisse s'accorder avec la liberté de chacun suivant une loi générale de liberté pour tous ».

contre elle ; devoir, où donc est ton origine, une origine digne de toi ? Où trouver la racine de ta noble tige, qui repousse fièrement toute alliance avec les penchants, cette racine où il faut placer la condition indispensable de la valeur que les hommes peuvent se donner à eux-mêmes ? (1) » Ainsi donc, à la morale complaisante et relâchée qui règnait alors, Kant oppose une morale stricte et sévère, qui n'admet en aucun cas que l'homme se dérobe au devoir ; à la morale variable et vague du sentiment qui abusait du mot vertu et s'attendrissait sur sa propre sensibilité, il oppose une doctrine rigide, austère, toute de raison, qui se défie du sentiment et le tient à l'écart comme suspect.

La conclusion qui couronne tout l'ouvrage est une des pages les plus sublimes qu'ait inspirées la pensée philosophique. On peut la mettre à côté de ce que Platon et Pascal ont écrit de plus beau : « Deux choses, dit-il, remplissent l'âme d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles, toujours croissantes, à mesure que

(1) *Critique de la Raison pratique* (1re partie, liv. I.) trad. Barni. Rapprocher ce passage de Kant du passage non moins célèbre de Rousseau, dans la profession de foi du *Vicaire savoyard :* « Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix, guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu ! C'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi, je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe... » La conscience dont Rousseau célèbre avec tant d'éloquence la sublime nature est plutôt chez lui la conscience de notre indépendance que celle de nos obligations.

la réflexion s'y applique plus souvent et plus fortement : le ciel étoilé au-dessus de moi, et la loi morale au-dedans de moi. Ces deux choses, je n'ai pas le droit de les chercher et de les conjecturer seulement, comme cachées dans les ténèbres ou dans l'infini, en dehors de mon horizon : je les vois devant moi, et je les rattache immédiatement à la conscience de mon existence. Le premier de ces spectacles, du point que j'occupe dans le monde extérieur, emporte ma pensée dans l'immensité, à perte de vue, de mondes en mondes, de systèmes de mondes en systèmes de mondes, et la promène dans les temps sans limites que supposent les révolutions de ces mondes, leur commencement et leur durée.

Le second me montre mon moi invisible, ma personnalité, placée au sein d'un monde à qui appartient la véritable infinitude, qui n'est ouvert qu'aux explorations de la pensée, et avec lequel je me reconnais, non comme tout à l'heure en relation purement accidentelle, mais en relation universelle et nécessaire. La première contemplation, celle d'une foule innombrable de mondes anéantit pour ainsi dire mon importance, en tant que créature animale qui doit rendre la matière dont elle est faite à la planète (simple point elle-même dans l'univers), après avoir été un instant, et on ne sait comment, animée de force vitale (1). La seconde contemplation, au contraire, celle du devoir, élève à l'infini ma valeur comme être intelligent ; car, dans ma personna-

(1) Selon Kant, l'homme vit à la fois de la vie sensible et de la vie intelligible ; sous le premier rapport, il est soumis aux lois mécaniques et nécessaires de la nature ; sous le second rapport, il n'est soumis qu'à sa propre loi, il est libre.

lité, la loi morale me révèle une vie indépendante l'animalité, et même de tout le monde sensible, moins autant qu'on peut l'inférer de la destination fin assignée à mon existence par cette loi, laquelle n pas bornée aux conditions et limites de cette vie, n porte jusque dans l'infini ».

..... « La science, dit-il, en terminant, (recherc d'une façon critique et conduite méthodiquement) est porte étroite qui conduit à la *doctrine de la sagesse*. l'on entend par là, non seulement ce que l'on doit fa mais ce qui doit *servir de règle aux maîtres p bien préparer et faire connaître le chemin de la gesse*, que chacun doit suivre, et pour préserver autres de l'erreur. La philosophie doit toujours dem rer gardienne de cette science, et si le public ne doit prendre part aux recherches subtiles qui la concern il s'intéresse du moins aux *doctrines* qui, après telle préparation, peuvent enfin lui apparaître toute leur clarté (1) ».

Kant, nous l'avons vu, s'est efforcé de concilier rattacher à la même racine ces deux principes qui dent toujours à s'opposer l'un à l'autre, *la loi liberté*. Avant lui, la loi était généralement cons rée comme un commandement extérieur qui s'im par la crainte ou par l'espérance, par les promesses les menaces et non par sa propre vertu. D'autre préoccupée, avant tout, de l'affranchissement de l'hom la philosophie du XVIIIe siècle, voulant l'émancipe toute autorité, avait cru trouver la liberté en dehor

(1) *Critique de la Raison pratique* : traduction Pi (Alcan).

la loi, en l'affranchissant de toute règle et de toute discipline, grâce au principe de la nature.

Kant combattit et concilia ces deux points de vue opposés. A ceux qui réduisaient la loi morale à une législation extérieure et matérielle, aboutissant au servilisme et à la passivité, il oppose le principe de *l'autonomie* de la volonté. A ceux qui niaient toute règle et ne reconnaissaient d'autre loi que le plaisir, il opposait le principe de *l'impératif catégorique*, c'est-à-dire du *devoir*, qui commande absolument et sans condition. Enfin il réconciliait ces deux doctrines dans le principe moyen de *l'humanité comme fin en soi*.

« De ce principe, *l'humanité comme fin en soi*, dit M. Janet, naît évidemment une loi universelle qui s'impose à chaque individu et commande par elle-même et sans condition ; voilà pour les partisans de la loi. Mais, d'un autre côté, l'humanité se reconnaissant elle-même comme fin en soi, ne peut pas ne pas *vouloir* être traitée comme telle ; et ainsi c'est la volonté elle-même, en tant que raisonnable, qui consent à la loi et qui dicte la loi : voilà la part de la liberté. La loi et la liberté se concilient donc nécessairement et ne sont qu'un seul et même principe considéré à deux points de vue différents. Ainsi le principe de liberté, qui faisait le fond de la philosophie du XVIIIe siècle, et qui est la racine de la dignité humaine et du droit, était rattaché en même temps au principe de l'ordre et du devoir, sans lequel aucun droit, aucune dignité n'est possible. L'émancipation de la créature humaine, que Kant a voulue, autant que qui que ce soit au XVIIIe siècle, pouvait donc se faire sans porter atteinte à aucun principe de la morale ; et c'était du

même principe que sortaient, pour Kant, à la fois et le devoir et le droit ».

Conciliation et union de la loi et de la liberté : telle est donc la morale de Kant, tel est l'idéal qu'il propose à notre activité. Pour compléter l'étude de la morale Kantienne, il faudrait parcourir encore son ouvrage sur la *Religion dans les limites de la raison*, enfin et surtout la *Métaphysique des mœurs* qui parut en 1796 et 1797 et que l'on peut diviser en deux parties : *Eléments métaphysiques du droit* et *Eléments métaphysiques de la vertu*. Tous nos devoirs sont pour Kant des *devoirs de droit* qui peuvent être l'objet d'une législation extérieure et positive, ou des *devoirs de vertu*, dans lesquels tout dépend de l'intention et du but, qui ne peuvent être commandés par aucune loi extérieure. Les premiers comprennent le droit de l'humanité en notre propre personne et le droit des hommes ; les seconds, la fin de l'humanité en notre personne et la fin des hommes.

La doctrine du droit est divisée en deux parties : dans la première, Kant s'occupe du droit privé ; dans la seconde, du droit public.

Quant à la doctrine de la vertu, plus importante pour le sujet que nous nous proposons, elle contient, outre une introduction, deux parties principales. La première ou doctrine élémentaire, traite, dans un premier livre, des devoirs envers soi-même en général : ces devoirs sont des devoirs *parfaits* et ont rapport à l'homme considéré comme être animal, comme être moral, comme juge naturel de lui-même, ou bien ils sont *imparfaits* et ont pour objet le développement et l'accroissement de



la perfection naturelle ou de la perfection morale.

Dans un second livre, il est question des devoirs envers les autres hommes, considérés simplement comme hommes, devoirs d'amour, bienfaisance, reconnaissance, sympathie et devoirs de respect, ou considérés au point de vue de leur état.

C'est à la seconde partie, ou méthodologie qui renferme une *didactique* et une *ascétique* que l'on peut rattacher le traité de pédagogie de Kant qui est le complément naturel et nécessaire non seulement de ce dernier ouvrage mais encore de la morale kantienne tout entière.

En effet, si l'on veut avoir un Kant complet, il faut non seulement étudier son idéal moral, mais encore les voies et moyens qu'il propose pour réaliser cet idéal ou plutôt pour essayer de l'atteindre : tel est l'objet de son traité de pédagogie.

Il ne suffit pas à l'homme de concevoir un idéal de la vie, une règle de l'activité libre, une fin de sa conduite ; il faut que l'ordre qu'il a reconnu en dehors de lui, il le réalise dans sa conduite et en tout ce qui dépend de lui. La loi suprême de l'univers, nous le savons, est l'évolution vers le bien, le progrès. Cette loi s'impose à l'homme, ainsi qu'aux autres êtres, mais non entièrement de la même façon. Elle s'impose aux autres êtres, comme la loi de la pesanteur, par exemple, s'impose au minéral ; elle s'impose à eux, en un mot, comme une loi physique dont l'action nécessaire ne peut être évitée. Mais il n'en est plus de même pour l'homme. Sans doute, en tant qu'animal, l'homme aussi est soumis à des lois fatales ; une grande part de sa destinée est réglée à son

insu, sa vie physiologique est presque tout entière soustraite à son intervention ; mais l'homme, nous l'avon vu, est libre, il est jusqu'à un certain point maître d ses actions ; aucune loi ne peut physiquement le contraindre à agir. Seulement il sent bien qu'il doit agi dans un certain sens, son intelligence et sa conscienc lui disent que là est le bien, là est le bonheur. La loi d progrès s'impose à lui, non plus nécessairement et com me une loi physique, mais librement et comme une l morale. L'homme est le seul être qui ait cette notion c quelque chose qu'il faut faire, quoique l'on n'y soit p forcé. Il a le pouvoir d'embrasser d'un regard s existence entière, de se demander quelle en est la ra son, quelle en est la fin, afin d'être autant qu'il dépe de lui l'ouvrier de cette destinée.

Avant d'étudier le problème de l'Education, il f donc savoir quelle est la destination de la vie humai. De l'idée qu'on s'en fait dépend évidemment la direc de l'Education tout entière.

Préoccupés avec raison de la dépendance nécess qui unit la pédagogie à la psychologie, un certain n bre de pédagogues contemporains n'ont pas été fra au même degré de la subordination plus étroite en qui la rattache à la morale.

« L'art de l'éducation, dit à ce propos M. B (*Revue philosophique*, IX), l'art de l'éducation impérieusement pour se constituer, pour se définir me, l'examen et la solution préalables de ce pro fondamental : quelle est la fin propre de l'éducat comment se subordonne-t-elle à la fin générale prême de la vie humaine ? Tant qu'on n'aura poi



des instructions qu'elle pourra réaliser peu à peu. Voyez, dit-il, la plante qu'on appelle les *oreilles d'ours :* si l'on tire des rejetons du pied même de la plante, on n'obtient que des fleurs d'une seule et même couleur ; lorsque au contraire on en sème la graine, les fleurs ont des nuances tout à fait différentes et très variées. La nature a déposé en elle des germes nombreux, et il suffit de les cultiver convenablement pour les développer. Il en est de même chez l'homme. »

« Il y a beaucoup de germes dans l'humanité, et c'est à nous à développer proportionnellement nos dispositions naturelles, à donner à l'humanité tout son déploiement et à faire en sorte que nous remplissions notre destination. Les animaux remplissent la leur spontanément et sans la connaitre. L'homme au contraire est obligé de chercher à atteindre la sienne, mais il ne peut le faire qu'autant qu'il en a une idée. Se cultiver soi-même, devenir meilleur et, si l'on est mauvais, développer en soi la moralité, voilà le devoir. Quand on y réfléchit mûrement, on voit combien cela est difficile. L'éducation est donc le problème le plus grand et le plus ardu qui nous puisse être proposé, d'autant plus que les lumières dépendent de l'éducation et qu'à son tour l'éducation dépend des lumières (1). »

L'enfant étant incapable pendant les premières années de son existence de s'élever lui-même, l'éducateur a pour tâche de préparer ce candidat à l'humanité à se conduire par lui-même le mieux possible, de l'amener aussi près que possible de la perfection humaine.

(1) *Traité de pédagogie*, introduction, (trad. Barni) Alcan. Paris.

« Suivant une comparaison familière aux anciens et qui s'applique à la fois à l'éducation d'autrui et à l'éducation de soi-même, il s'agit pour chacun de nous, dit M. Marion, de sculpter sa statue, et pour l'éducateur, de façonner comme une matière précieuse l'âme qui lui est confiée. Or, il faut avoir pour cela les yeux fixés sur un modèle. Si la psychologie et la pédagogie nous apprennent, en quelque sorte, le métier de sculpteur, à quelle matière nous avons affaire, à quelles conditions et par quels moyens nous pouvons agir sur cette matière ; c'est la morale qui nous met en face du modèle, de l'idéal à réaliser. C'est elle qui fixe à l'éducateur le terme ou du moins la direction vers laquelle tous ses efforts doivent tendre ».

L'instinct dominant, avons-nous dit, on peut même dire l'instinct unique de toute existence est celui du progrès. Souvent faussé, cet instinct dévie ; mais sa racine ne change pas. Cette aspiration au mieux est la raison d'être de la science de l'Education, son appui et son but. L'individu qui n'aurait en lui nul sentiment de la perfection, échapperait à toute tentative éducatrice. Chaque individu, en revanche, dans lequel ce sentiment existe et se manifeste à un degré quelconque, fût-ce le plus infime, est susceptible d'éducation et ne doit pas être abandonné.

On voit quels rapports étroits existent entre la morale et la pédagogie, et comment la pédagogie de Kant est le complément naturel et nécessaire de sa morale.

CHAPITRE II

GENÈSE DE SES IDÉES PÉDAGOGIQUES.

La pédagogie de Kant fut publiée seulement en 1803. Ce traité n'est que le recueil des notes dont Kant se servait pour le cours de pédagogie qu'il faisait à certaines époques à l'Université de Kœnigsberg, outre ses autres cours de philosophie. Kant prenait pour texte de ses leçons le livre d'un de ses collègues, Samuel Bock, mais il s'écartait librement de son texte, notant au fur et à mesure ses impressions et ses idées Ces notes qu'il avait écrites, suivant son habitude, sur des papiers séparés, il les confia dans les dernières années de sa vie à un de ses jeunes collègues, Théodore Rink, qui lui avait demandé la permission de les publier. Elles formèrent le traité de pédagogie, que Rink fit paraitre en 1803, un an avant la mort de Kant. « Sans doute, comme le dit M. Barni, il n'y faut pas chercher un ensemble harmonieux et complet ; ce n'est qu'un recueil d'observations cousues les unes aux autres et non un ouvrage savamment composé ; aussi ne doit-on pas s'étonner d'y rencontrer plus d'une lacune et bien des redites. Mais, en revanche, au lieu d'une étude pénible, comme celle d'un traité didactique dans le goût allemand, on y trouve une lecture aussi facile qu'instructive, aussi attrayante que solide ».

Dans ses cours à l'université, Kant revenait souvent,

avec une prédilection marquée, sur les questions d'éducation auxquelles il était préparé à merveille par ses profondes études sur la nature humaine et sa haute philosophie morale. On pourrait d'ailleurs trouver disséminées dans la plupart de ses ouvrages antérieurs un grand nombre de vues et d'indications sur le problème de l'Education. Cette préoccupation constante ne saurait nous étonner si nous nous rappelons qu'avant d'être professeur, il avait été, pendant neuf années consécutives, précepteur dans plusieurs familles des environs de Kœnigsberg et qu'il eut ainsi de très bonne heure l'occasion de faire de nombreuses observations et expériences. Citons enfin l'influence de l'*Emile*.

Nous avons vu comment Rousseau avait ouvert les yeux de Kant sur le caractère inviolable de la personne humaine et avait ainsi contribué, en changeant la direction de ses pensées, à le pousser à l'étude et à la construction de son système et de son éthique. Un exemple montrera combien Kant avait été enthousiasmé par la lecture de l'*Emile* et comment il fut séduit tout d'abord par la célèbre théorie de J.-J. Rousseau sur l'homme naturel et primitif opposé à celui que, d'après lui, avaient façonné la civilisation et la société.

Dans le courant de l'année 1764, c'est-à-dire deux ans après la publication de l'*Emile*, parut à Kœnigsberg un étrange spécimen de l'homme naturel. C'était un homme des bois menant la vie nomade, tête et pieds nus, le corps enveloppé d'une peau de bête ; il était suivi d'un enfant de huit ans ; tous deux poussaient devant eux un troupeau de vaches, de moutons et de chèvres. L'homme avait une Bible à la main et lançait des

CHAPITRE II

GENÈSE DE SES IDÉES PÉDAGO

La pédagogie de Kant fut publiée seu
Ce traité n'est que le recueil des notes
vait pour le cours de pédagogie qu'il fai
époques à l'Université de Kœnigsberg,
cours de philosophie. Kant prenait pour te
le livre d'un de ses collègues, Samuel Bock
tait librement de son texte, notant au fur
impressions et ses idées Ces notes qu'il
suivant son habitude, sur des papiers sépar
fia dans les dernières années de sa vie à un
collègues, Théodore Rink, qui lui avait dem
mission de les publier. Elles formèrent le
gogie, que Rink fit paraître en 1803, un an
de Kant. « Sans doute, comme le dit M. Bar
pas chercher un ensemble harmonieux et
n'est qu'un recueil d'observations cousues le
autres et non un ouvrage savamment compo
doit-on pas s'étonner d'y rencontrer plus d
et bien des redites. Mais, en revanche, au lie
de pénible, comme celle d'un traité didacti
goût allemand, on y trouve une lecture aussi fa
tructive, aussi attrayante que solide ».

Dans ses cours à l'université, Kant revenai

able profession de foi péda-
seau sur Kant s'accuse de la
: le maître ne doit pas ensei-
nser. — Le livre n'est qu'un
flexion. — L'acquisition des
st que l'accessoire et l'acci-
avant tout, non de remplir,
pas à vide ; l'expérience est
it rien sans la raison, la rai-
tc.
nce, il faut encore et sur-
ations sur le sentiment du
urent en 1764 et spéciale-
ait écrites de sa main en
s *Considérations* et qui
sous le titre de *fragments*
moment Kant va jusqu'à
omme est tout à fait bon
ure et que tous ses vices
it dans la médecine que le
r de la nature ; il en est
z les mauvaises influences
n trouver d'elle-même la
s).
inera pas toujours, nous
mais on peut dire que
exalter le service que
ains en leur montrant
ait alors : comment



elle faussait dès le berceau l'esprit, le cœur, le caractère des jeunes êtres, par des routines ridicules; comment en un mot elle n'aspirait, semblait-il, qu'à inoculer le plus tôt possible à l'enfant les habitudes et les préjugés de l'adulte.

Rien de plus déplorable, en effet, que l'éducation dont Kant était le témoin journalier et cela à tous les degrés de l'enseignement.

Depuis la réforme de Luther, l'Allemagne occupait incontestablement l'un des premiers rangs en Europe en matière d'instruction, cependant, à l'époque de Kant, on constatait une certaine décadence. « Presque partout, dit M. Dittes, on installait en qualité d'instituteurs, des domestiques, des artisans corrompus, des soldats congédiés, des étudiants dégénérés, en général des gens d'une moralité et d'une éducation douteuses. Leur revenu était mesquin, leur autorité petite. La fréquentation de l'école, généralement très irrégulière, était presque partout entièrement suspendue en été. Beaucoup de villages ne possédaient aucune école, et elle n'était presque nulle part fréquentée par tous les enfants. En maint pays la plupart des enfants, surtout les filles, manquaient de toute instruction. » L'enseignement restait mécanique, la discipline rudimentaire. Si l'on veut se faire une idée du système d'éducation en usage, voici un fait cité encore par Dittes dans son *Histoire de la pédagogie* et où nous trouvons une très curieuse, sinon très authentique statistique. « On rapporte, dit-il, qu'un maître d'école de la Souabe, mort en 1782, avait délivré pendant ses années d'enseignement 911,527 coups de bâton, 124,010 coups de fouet, 10,23

soufflets, 1,115,800 taloches. Au surplus, ajoute Dittes, il avait fait agenouiller 777 fois des garçons sur la buche triangulaire; il avait fait porter 5,001 fois le bonnet d'âne et tenir 1,707 fois la baguette en l'air », etc.

Le règlement de l'école que fréquenta Gœthe dans son enfance soumettait les petits à la férule et accordait aux grands le privilège d'être châtiés avec le bâton, mais en présence des classes réunies. A l'orphelinat de Francfort-sur-le-Mein il y avait le banc de discipline (*Zuchtbank*) sur lequel l'enfant était maintenu pendant la fustigation, et la cage aux ours (*Bärenkasten*) où l'on ne pouvait se tenir ni assis, ni debout.

Les fonctions de maître d'école étaient devenues le plus souvent le refuge de tous ceux qui ne trouvaient pas à s'employer ailleurs et c'est à de tels éducateurs qu'était abandonnée l'instruction du peuple, dans la plus grande partie de l'Allemagne.

En Prusse, Frédéric II avait apporté certaines améliorations à cet état de choses, au début de son règne, mais il paraît y avoir bientôt renoncé. En 1752, il défendait qu'on fît des places de maître d'école des sortes d'indemnités aux soldats mutilés par la guerre; en 1779, il donne au contraire au département ecclésiastique l'ordre « d'employer comme maîtres d'écoles ceux des invalides qui savent lire, écrire et compter ». Ce trait jette un jour singulier sur la valeur des maîtres et des écoles de Prusse à cette époque. Pouvait-il en être autrement quand le métier de maître d'école était le moins lucratif de tous, alors que plus de 500 maîtres dans la Marche de Brandebourg ne gagnaient pas plus de 10

thalers par an et que quelques-uns même n'arrivaient pas à ce chiffre. Cet état de choses ne s'était pas amélioré sous le règne de Frédéric-Guillaume II, roi dissipateur qui savait trouver de l'argent pour ses plaisirs et non pour les écoles.

Quant aux Gymnases, outre l'indigence étonnante (1) des programmes, on peut dire que la valeur des méthodes et celle des maîtres était des plus défectueuses. « Les maitres, dit un pédagogue de l'époque, ne savent pas enseigner : véritables dresseurs de perroquets, ils font apprendre aux enfants des choses que ceux-ci ne comprennent pas, ils ne savent pas interroger, parlent seuls ou dictent tout le temps (2). »

L'abus de la récitation, de la dictée et de l'exposition didactique règnait en effet partout, dans les meilleures écoles comme dans les autres. Dès la première année des études, on fait apprendre par cœur aux élèves des listes de mots, puis des phrases, des vocabulaires complets, des conjugaisons et des déclinaisons. Les heures de classe se passent à réciter ; on reprend la leçon de la veille, et, au lieu d'en demander à chaque élève telle ou telle partie, chacun est obligé de réciter le tout d'un

(1) La plupart des programmes de cette époque ne font aucune mention des sciences et de l'histoire ; quant à la géographie, jusqu'au milieu du XVIIIe siècle et même au delà, la plupart des élèves n'en recevaient aucune notion et quittaient le gymnase à la fin de leurs études sans avoir jamais vu une carte géographique. Enfin l'éducation physique était non seulement absente des programmes mais encore on avait cru devoir, dans certains établissements, interdire par des règlements ridicules tout ce qui pouvait donner aux enfants avec une salutaire distraction, quelque souplesse, ou quelque force. (Pinloche).

(2) H.-G. Engelhardt, Marburg, 1753.

bout à l'autre. Dans les classes moyennes, l'enseignement se réduit, outre la récitation de grammaire, à des analyses purement mécaniques; chaque forme, chaque construction, chaque figure qu'on rencontre dans les textes, est notée et apprise avec soin, en vue de l'imitation, et le maître lui-même dicte des modèles de développement et les fait apprendre par cœur. Enfin, dans les classes supérieures, l'enseignement de la grammaire fait place à celui de la logique et de la rhétorique, qui consiste surtout à exercer les élèves à l'emploi du syllogisme, des tropes et des métaphores. Voici, comme spécimen, quelques-uns des sujets qu'on faisait alors traiter aux élèves en latin et en grec: De l'heure où naquit le Christ. — Des langes du Seigneur. — Des rois mages. — De l'office des anges et de leur musique. — Sujet de vers latins: Comparaison de Ponce Pilate avec un inquisiteur d'Espagne. — Sur la sueur sanglante et les miracles du sang. (Kœnigsberg, 22 mars 1703) (1).

« On peut dire, dit M. Pinloche, que, depuis les premiers degrés de l'école jusqu'aux derniers, il n'y a plus pour le pédagogue de cette époque qu'une science digne d'intérêt: celle des mots, qu'une faculté à exercer : la mémoire; qu'un art à acquérir : l'art des subtilités, qu'une mission à remplir: celle de former des casuistes.

D'ailleurs le professorat n'était qu'un état de passage pour la plupart des maîtres, un gagne-pain provisoire, une sorte de pis aller auquel ils se résignaient en atten-

(1) Pinloche: *La réforme de l'Education en Allemagne au XVIIIe siècle.* (Paris-Colin).

dant une autre situation plus enviable. Engelhardt (1) constate que les maîtres de cette époque étaient pour la plupart aussi peu recommandables sous le rapport du caractère et des mœurs que sous le rapport de la préparation pédagogique. « Les directeurs d'écoles, dit-il, sont pour la plupart incapables, négligents, hautains, cassants, ennemis des sciences approfondies et se font trop souvent remarquer par leur mauvaise conduite. Quant aux professeurs dont la conduite laisse tout autant à désirer, la plupart, dit-il, sont superficiels, ignorants, connaissant mal leur propre langue, sont inexacts, peu consciencieux, ne préparent pas leurs leçons, ne corrigent pas les devoirs. J.-P. Miller (*Grundsätze einer weisen und Christlichen Erziehungskunst, 1769, p. 74*) leur reproche également « leur ignorance en philologie, en lettres et en sciences, leur manque de vocation et d'aptitudes pédagogiques, leur défaut de volonté, de conscience, d'autorité, enfin leur somnolence, leur humeur chagrine, leur caractère emporté, leur haine contre toute tentative de réforme. Ces imperfections, dit-il, s'expliquent sans doute en grande partie par l'insuffisance des traitements et le manque de considération des maîtres, l'absence d'encouragements et le défaut de surveillance des écoles, mais, dit-il, ils sont aussi fort mal choisis et se distinguent par leur mauvaise éducation, qui ne se manifeste que trop dans leur « *copia vocabulorum rusticorum*, lorsqu'ils grondent leurs élèves ».

« Il y aurait un volume de détails à écrire, dit Sul-

(1) Engelhardt : *Vern. und Christ. Gedanken*, p. 3 et 4.

zer (1), inspecteur du gymnase de Joachimsthal à Berlin, pour montrer comment les meilleures fondations deviennent non seulement inutiles, mais encore nuisibles par suite de la négligence, de la sottise et de l'ignorance des inspecteurs d'une part, de l'égoïsme, du pédantisme stupide et de l'orgueil despotique des professeurs, de l'autre. »

« Là où l'autorité des maîtres fait défaut, dit M. Pinloche, il faut s'attendre à tous les excès. Il n'y a plus guère que la force qui puisse agir et tout dépend alors du caprice et de l'humeur de ceux qui la détiennent. C'est dire qu'il n'y avait rien de plus bizarre et de plus désordonné que le régime disciplinaire à cette époque. Dans les établissements modèles, comme les écoles de Saxe, règne une discipline monastique et brutale ; ailleurs c'est le relâchement le plus effréné. Les élèves du gymnase rivalisaient déjà avec leurs futurs condisciples de l'Université pour l'ivrognerie et la grossièreté des mœurs : « profanant le service divin, provoquant du tumulte et des escarmouches dans les rues et sur les places publiques ; ils sont l'objet des mêmes plaintes que les étudiants : ivrognerie, tapage nocturne, chansons obscènes, etc., comme eux, ils portent déjà l'épée au côté et se battent en duel. Obligés par un vieil usage d'assister non seulement aux noces, mais encore aux enterrements de la ville (ce qui amenait nécessairement de grandes perturbations dans leurs études), ils en profi-

(1) *Sulzer's Lebensbeschreibung von ihm selbst*, publiée par Mérian et Nicolaï en 1809. Sulzer était né à Winterthur en 1720, mort en 1779.

[illegible] souvent pour s'échapper. D'ailleurs dans ces fes-
tins [illegible] étaient conviés comme choris-
[illegible] être tempérants et réservés :
Nemo [illegible], dit le règlement
du gymnase [illegible], *vociferationem et mores agrestes*
caveat [illegible].

Les résultats [illegible] système d'éducation étaient pitoyables. [illegible] passe beaucoup de temps dans les écoles, [illegible] (*Wolgemuth*, [illegible] 12), à apprendre le latin, et la plupart des jeunes gens en sortent sans en savoir beaucoup. Quant au grec, Herder écrit en 1782, à la suite d'un examen : « Peut-être trouverons-nous aussi [illegible] de la plus belle de toutes les belles langues, c'est-à-dire du grec, qu'il y avait de Muses [illegible] et encore [illegible] 1782. »

Une réforme s'imposait donc à tous les degrés de l'enseignement et l'on comprendra maintenant ces paroles que Kant écrivait en [illegible] : « Il ne manque pas d'établissements d'éducation, mais la plupart sont mauvais, parce qu'on y travaille contre la nature et qu'on suit servilement la routine des siècles grossiers et ignorants. Mais c'est en vain, ajoute-t-il, qu'on attendrait la guérison du genre humain d'une lente réforme pédagogique. Il faut que les écoles soient entièrement refondues, si l'on veut espérer en voir sortir quelque chose de bon ; car elles sont défectueuses dans leur organisation première et les maîtres eux-mêmes ont besoin de [illegible] ».

Cette réforme avait été tentée au commencement du

(1) *Hartenstein*, vol. II, 456.

siècle par Francke qui avait eu l'idée de créer des séminaires ou écoles normales pour former des éducateurs et celle de donner aux études une direction plus pratique en fondant les premières écoles réales (Realschule). On citait comme modèles les deux établissements qu'il avait fondés à Halle, le Pædagogium et la maison des orphelins qui, en 1727, comptaient plus de 2,000 élèves ; mais lorsque Francke ne fut plus là, pour animer de son ardeur l'œuvre sortie de ses mains et pour corriger au besoin par son bon sens pratique les défauts de la théorie, il n'y eut plus aucun progrès ; ses établissements tombèrent tout à fait en décadence. Ceux de Halle en particulier étaient complètement tombés en 1784, au témoignage de Niemeyer qui en avait été nommé inspecteur.

D'ailleurs, sous ses successeurs, l'abus des choses saintes et des exercices religieux, un régime de serre chaude uni à une discipline sévère, quelquefois même cruelle, avait développé dans ces établissements, au dire de Kant lui-même qui les avait fréquentés dans sa jeunesse, une piété formaliste et de commande ou une hypocrisie plus déplorable encore. L'enseignement religieux avait été faussé par le mécanisme des méthodes employées. Le psittacisme, là aussi, règnait en souverain.

Ce qu'il nous faut dans l'art de l'Education, s'écriait Kant déjà en 1766 (1), après avoir constaté les faits que nous avons rappelés, ce qu'il nous faut, ce n'est pas une réforme, c'est une révolution et une révolution radicale.

(1) *Hartenstein*, vol. II, 459.

Cette révolution s'est faite (en partie du moins), sous l'influence de J.-J. Rousseau et plus tard aussi sous celle de son disciple Pestalozzi.

On sait que Bassedow, un des premiers, essaya de mettre en pratique dans son *Philanthropin* les idées principales de J.-J. Rousseau (1). A l'égal de Fichte, qui plus tard s'enthousiasmait à propos de l'institut fondé par Pestalozzi à Yverdon, Kant avait cru voir dans le *Philanthropin* de Dessau, un établissement modèle, destiné à couvrir l'Europe de ses rejetons et à transformer le monde par l'éducation des générations à venir. Plein de ce noble et chimérique espoir, il écrivait en 1777, dans la *Gazette de Kœnigsberg :* « Une pareille école n'est pas seulement faite pour ceux qu'elle élève, mais, ce qui est infiniment plus important, pour ceux également auxquels elle fournit l'occasion de se former peu à peu et en grand nombre, dans son sein, comme professeurs, selon les indications de la vraie méthode d'éducation ; c'est une semence qui, soigneusement cultivée, peut produire en peu de temps une foule de professeurs entendus, qui bientôt couvriront le pays de bonnes écoles. Les efforts de tous les peuples pour le bien général devraient se proposer pour but, avant tout, d'appuyer une pareille école modèle, afin de lui permet-

(1) J. Bernard Bassedow (1723-1790). Après avoir été professeur de philosophie et de littérature en Danemark, Bassedow s'était occupé de pédagogie. Aidé par le prince d'Anhalt-Dessau, il avait fondé à Dessau, en 1774, une école modèle, sous le nom de Philanthropinum. Ses principaux ouvrages pédagogiques sont : *De l'éducation du prince, Recueil des connaissances nécessaires à l'instruction de la jeunesse*, etc.

tre d'arriver rapidement à la perfection dont elle renferme les principes. »

Quelques années plus tard, Kant parle encore de l'Institut de Dessau, mais son enthousiasme s'est refroidi.

« On s'imagine, dit-il, dans son *Traité de pédagogie* (1) que des expériences ne sont pas nécessaires en matière d'éducation et qu'il est possible de juger par la seule raison de ce qui sera bon ou ne le sera pas. Mais l'on se trompe beaucoup en ceci ; et l'expérience nous apprend que, souvent à l'épreuve, s'offrent des résultats tout opposés à ceux que nous attendions. On voit par conséquent que, la chose reposant sur l'expérience, aucune, génération n'est capable de présenter un système complet d'éducation. La seule école d'expérimentation qui commença à ouvrir en quelque sorte la voie, fut l'Institut de Dessau. Il faut lui laisser cet honneur, en dépit des nombreuses fautes qu'on pourrait lui reprocher, fautes qui d'ailleurs se retrouvent en tout ce qui procède de l'expérimentation et qui font voir que de nouveaux essais restent toujours nécessaires. C'était, en un certain sens, la seule école où les maîtres eussent la liberté de travailler d'après des méthodes et des plans personnels, et où ils se trouvaient en relations aussi bien entre eux qu'avec tous les savants de l'Allemagne. »

Au *Philanthropin*, à ce laboratoire d'essais pédagogiques que vient d'apprécier Kant, allait bientôt en suc-

(1) Introduction du *Traité de pédagogie*. Voir aussi dans *Hartenstein*, vol. II, trois dissertations au sujet du *Philanthropin* de Bassedow, 456-461.

céder un autre dont l'influence sera immense et qui réalisera enfin la révolution qu'attendait Kant. Je veux parler de l'Institut de Pestalozzi, un autre disciple de Rousseau, dont nous aurons à nous occuper à propos de Fichte.

CHAPITRE III

PRINCIPES GÉNÉRAUX. — KANT ET ROUSSEAU.

Si le retentissement considérable et le succès éclatant de l'*Emile* et de la méthode de Pestalozzi ont fait laisser longtemps dans l'ombre le traité plus modeste de Kant, on verra cependant par l'analyse suivante de ses principes généraux que la pédagogie Kantienne est digne d'une sérieuse attention et qu'elle complète sur certains points celle de Rousseau, dont Kant s'est d'ailleurs grandement inspiré.

Dans une introduction, Kant expose d'abord ses vues générales sur l'Education.

« C'est dans le problème de l'éducation, dit-il, que git le grand secret du perfectionnement de l'humanité... Il y a deux choses qu'on peut regarder comme étant tout ensemble les plus importantes et les plus difficiles pour l'humanité : l'art de gouverner les hommes et celui de les élever ; et pourtant on dispute encore sur ces idées. C'est par l'éducation seule qu'on peut perfectionner et régénérer l'humanité. Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours de mieux en mieux développée par l'éducation et qu'on arrivera ainsi à lui donner la forme qui lui convient par excellence... L'homme ne

peut devenir homme que par l'éducation. C'est d'ailleurs la seule créature qui en soit susceptible.

« Un animal est par son instinct même tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a pris d'avance pour lui tous les soins indispensables. Mais l'homme a besoin de sa propre raison. Il n'a pas d'instinct, et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais, comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres... L'espèce humaine est obligée de tirer peu à peu d'elle-même par ses propres efforts toutes les qualités naturelles qui appartiennent à l'humanité. Une génération fait l'éducation de l'autre. On en peut chercher le premier commencement dans un état sauvage ou dans un état parfait de civilisation ; mais, dans ce second cas, il faut encore admettre que l'homme est retombé ensuite à l'état sauvage et dans la barbarie. »

La discipline aura donc pour objet d'empêcher l'homme de se laisser détourner de sa destination, de l'humanité, par ses penchants brutaux. Il faut, par exemple, qu'elle le modère, afin qu'il ne se jette pas dans le danger comme un farouche ou un étourdi. Mais la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie ; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation.

La sauvagerie est l'indépendance à l'égard de toutes les lois. C'est la discipline qui soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure !

« En effet, dit Kant, l'homme a naturellement un si grand penchant pour la liberté, que quand on lui en

laisse prendre d'abord une longue habitude, il lui sacrifie tout. Si, de très bonne heure vous n'avez recours à la discipline, il sera très difficile de changer ensuite son caractère. Il suivra tous ses caprices. Quand on a laissé l'homme faire toutes ses volontés pendant sa jeunesse, et qu'on ne lui a jamais résisté en rien, il conserve une certaine sauvagerie pendant toute la durée de sa vie. Il ne lui sert de rien d'être ménagé pendant sa jeunesse par une tendresse maternelle exagérée, car plus tard il n'en rencontrera que plus d'obstacles de toutes parts et il recevra partout des échecs lorsqu'il s'engagera dans les affaires du monde. Le manque de discipline est un pire mal que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard, tandis qu'on ne peut plus chasser la sauvagerie et corriger un défaut de discipline. Celui qui n'est point cultivé, répète-t-il avec insistance plusieurs fois, est brut ; celui qui n'est pas discipliné est sauvage (1) ».

Les hommes n'avaient autrefois aucune idée de la perfection dont la nature humaine est capable. Souvent même on voyait les maîtres eux-mêmes manquer de cette discipline et de cette instruction dont ils devraient être les dispensateurs. On commence seulement aujourd'hui à juger exactement et à apercevoir clairement ce qui constitue proprement une bonne éducation, qui seule contient en germe tout le perfectionnement de l'humanité. Peut-être l'éducation deviendra-t-elle toujours meilleure et chacune des générations qui se succèderont fera-t-elle un pas de plus vers le perfectionnement.

(1) *Traité de pédagogie* (Traduction J. Barni, édit. 1886. Paris-Alcan, 39-43).

Conduire l'espèce humaine à sa destination : tel est l'idéal.

Mais, dira-t-on peut-être, c'est là un idéal chimérique. « De ce qu'une idée n'a pas encore été réalisée dans l'expérience, parce que les obstacles en ont arrêté la réalisation, répond Kant, il ne s'en suit pas qu'elle ne soit qu'un beau rêve et qu'il n'y ait plus à s'en occuper. Ne dût-elle même ne jamais être complètement réalisée, elle ne serait pas pour cela chimérique, car c'est justement là le caractère de l'idéal, et l'idéal n'en veut pas moins être poursuivi sans relâche. Qui a jamais vu une république parfaite, gouvernée d'après les seules règles de la justice ? Cette république n'est-elle pas cependant l'idéal et le but où doivent tendre tous les efforts de la politique ? Dès qu'une idée est vraie absolument, on ne saurait alléguer contre elle l'expérience contraire et des obstacles invincibles. Cela ne prouve rien contre elle, mais contre nous. Or, telle est l'idée d'une éducation qui développe dans l'homme toutes ses dispositions naturelles et le conduise à sa fin ».

Kant pense que le moment est venu d'avoir une pédagogie basée sur des principes scientifiques ; pour atteindre le but élevé qu'elle se propose, l'éducation doit s'affranchir de la routine et des méthodes traditionnelles : « il faut, dans l'art de l'éducation, dit-il, substituer la science au mécanisme, sans quoi elle ne sera jamais un effort continu, et une génération pourrait bien renverser ce qu'une autre aurait bâti (1). Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux

(1) *Traité de pédagogie*, p. 48. (Traduction J. Barni).

les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants en vue de l'état présent de l'espèce humaine, mais en vue d'un état meilleur possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après une conception idéale de l'humanité et de sa destination complète ».

Kant voit dans cette idée le principe régénérateur de l'éducation. Mais il signale en même temps les deux principaux obstacles qui, selon lui, s'opposent aux progrès de l'éducation et par suite à l'amélioration de l'humanité : 1° les parents n'ont ordinairement souci que d'une chose, c'est que leurs enfants fassent bien leur chemin dans le monde ; 2° les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins.

La nature humaine ne peut donc se rapprocher peu à peu de ses fins, de son idéal, que grâce aux efforts des personnes qui sont douées de sentiments assez étendus pour prendre intérêt au bien du monde, et qui sont capables de concevoir un état meilleur comme réalisable dans l'avenir. L'éducation ainsi entendue est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, sera toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développera dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles.

Voici les conclusions qui terminent cette introduction et qui, en résumant les considérations précédentes, indiquent l'objet de la pédagogie d'après Kant :

L'éducation doit donc, 1° *discipliner* (1) les hommes.

(1) La discipline est, pour Kant, la partie négative et prépara-

— Les discipliner, c'est chercher à empêcher que ce qu'il y a d'animal en eux n'étouffe ce qu'il y a d'humain... La discipline consiste donc simplement à les dépouiller de leur sauvagerie.

2° Elle doit les *cultiver* (1). La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté, c'est-à-dire l'aptitude suffisante pour toutes espèces de fins.

3° Il faut aussi veiller à ce que l'homme acquière de la *prudence*, à ce qu'il sache vivre dans la société de ses semblables de manière à se faire aimer et à avoir de l'influence.

4° On doit enfin travailler à la *moralisation*. Il ne suffit pas, en effet, que l'homme soit propre à toutes sortes de fins ; il faut encore qu'il sache se faire une maxime de n'en choisir que de bonnes ; il faut aussi que, sentant de bonne heure la résistance inévitable de la société, il s'accoutume à se gêner dans son intérêt même et à concilier sa liberté avec une contrainte légitime.

« On voit, dit Kant, combien de choses exige une véritable éducation. Mais dans l'éducation privée, la quatrième condition, qui est la plus importante, est ordinairement assez négligée ; car on enseigne aux enfants ce que l'on regarde comme essentiel et l'on abandonne au prédicateur la moralisation. Cependant combien n'est-il pas important d'apprendre aux enfants à haïr le vice,

toire de l'éducation. Elle empêche la nature de se corrompre et a pour but, en écartant les mauvaises influences, de rendre capable de vraie moralité.

(1) La culture est la partie positive de l'éducation. C'est ce que l'art ajoute à la nature.

non pas pour cette seule raison que Dieu l'a défendu, mais parce qu'il est méprisable par lui-même!... Si désormais l'éducation et l'instruction doivent reposer sur des principes, pourtant elles ne doivent pas être non plus une affaire de pur raisonnement. On se figure ordinairement qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou non, mais on se trompe beaucoup en cela. Il faut d'abord instituer des écoles expérimentales avant de pouvoir en fonder de normales. »

Chose curieuse, Kant est loin de réclamer, comme le fera plus tard Fichte et la plupart des philosophes du XVIII[e] siècle, l'intervention des gouvernements en matière d'éducation et de réformes. « Si les princes, dit-il, donnent de l'argent pour cet objet, ils se réserveront le droit de tracer le plan qui leur convient ; et, quand ils n'auraient pas pour but de façonner des hommes à leur guise, toujours est-il qu'en ôtant à l'esprit humain sa liberté, ils arrêteraient ses progrès et le condamneraient à languir. Comme exemple de « ce mécanisme aveugle, constitué par le despotisme des souverains », Kant cite les écoles normales de l'Autriche. « Il est impossible, dit-il, qu'avec une pareille contrainte on puisse arriver à quelque chose de bon ».

C'est donc aux particuliers qu'il s'adresse, c'est d'eux seuls qu'il attend la réforme et le salut.

Est-ce à dire qu'il soit partisan de l'éducation domestique ? Il se déclare au contraire en faveur de l'éducation publique (1). La première a le grave inconvénient d'aug-

(1) L'éducation publique, pour Kant, est celle qui, au lieu de

— Le[illegible] d[illegible]
qui [illegible] a [illegible]
La discipline [illegible]
de leur sauvagerie.
[illegible] Elle doit [illegible]
traction et les [illegible]
l'habitude, c'est à [illegible]
espèces de lois.
[illegible] tout aussi [illegible]
[illegible] ce qui [illegible]
[illegible] [illegible] de [illegible]
[illegible]

[illegible]

de ses [illegible]. La
[illegible] à se
[illegible] et su-
[illegible] à mesu-
[illegible]
[illegible] de Kant est la
[illegible] en est le meilleur
[illegible] l'élève à
une contrainte, elle
[illegible] lui-même [illegible] bon
[illegible] de l'éducation,
sous une contrainte
[illegible] de se servir de la

[illegible] pour Kant
[illegible] des hom-
[illegible] dans cette in-
[illegible] dans l'*Emile*
[illegible] et veut dans
[illegible] s'attache à
[illegible] instincts de l'homme
[illegible] qu'il définit
[illegible] les lois », il ne voit
[illegible] que « l'homme
[illegible] dégagé de l'ani-
[illegible] Rousseau, que l'édu-
[illegible] sur les disposi-

[illegible] précepteur, a lieu

aturelles de l'enfant et à leur donner libre cours, et qu'on conçoive un idéal digne de l'espèce humaine et qu'on cherche ensuite les procédés pédagogiques qui lui sont appropriés.

Kant veut enfin qu'on accoutume de bonne heure les enfants à se gêner, dans leur intérêt même, et à concilier leur liberté avec « une contrainte légitime ». Est-ce d'après ces principes qu'Emile est élevé, lui qui est si sauvagement jaloux de son indépendance, si impatient de toute gêne, si plein de mépris pour la civilisation, qui, enfin, se conduit non par maximes, par raison, mais par sentiment et par instinct.

Ainsi, dès les premières pages du *Traité de pédagogie*, nous voyons de sérieuses divergences avec l'*Emile* de Rousseau. Nous aurons l'occasion de constater plus loin les nombreuses analogies des deux doctrines, mais il est nécessaire cependant d'insister sur ces différences dont nous verrons l'importance et les conséquences pour ce qui concerne l'éducation morale.

Sans doute l'influence de Rousseau sur Kant n'est pas contestable et l'on peut dire que, dans sa pédagogie, Kant a presque toujours eu l'*Emile* présent à l'esprit, soit pour en approuver les préceptes, soit pour les modifier ou quelquefois même pour les contredire. Cependant comme nous l'avons montré précédemment, si, dans une première période, Kant a subi l'ascendant de J.-J. Rousseau, si, vers 1764, cette action de l'auteur de l'*Emile* semble avoir été prépondérante, il s'en affranchit plus tard, et finit par se séparer de Rousseau sur bien des points. Or, c'est aux environs de 1780, d'après Willmann (introduction en tête de la *Pédagogie* de

... les défauts de famille ... seconde ... non seulement ... conduire un jour dans le ... primant tout privilège, et ... per son droit sur celui d'autrui ... caractère du citoyen. « Cette ... meilleure image de la vie ... apprentissage parce que ... souffrir que sa liberté soit ... l'instruit en même temps à ... usage. Or, un des plus grands ... dit-il, est précisément de ... légitime la soumission avec la ... liberté (1) ».

Il résulte de ce qui précède ... comme pour Rousseau, a pour ... Cependant nous avons pu ... distinction que, tandis que Rou... apologie de l'instinct, loue la ... Rousseau laisser faire la natu... ... au contraire, combien ... paresse et faibles ; dans la ... dépendance à l'égard de ... rudesse qui ... encore, en quelq... ... contraire... pas à se régler si

... maternel par ...

... le même ... la célèbre ... sortant des ... premiers mouve- ... ». Pour Rous- ... penchants sont ... guides.
... ter l'opinion de ... l'homme et la ... elles, Kant cor- ... e, à sa nais- ... seulement plus ... tions de devoir et

... 651, 652) où Kant ... doctrine de Rousseau ... *pologie* de Kant ... vrage, plein d'ob- ... la nature hu- ... d'âge, de sexe, ... de climat, etc., ... alités. Ce traité ... avait donné à ... qu'à celle de

difìcation morale. Kant va
...re, selon lui, que l'enfant a
...nts pour tous les vices, « car,
...et des penchants qui l'attirent,
raison, en sens contraire (1).
devenir moralement bon par la
une contrainte qu'il exerce sur
...uisse être innocent, lorsqu'il est
...ent ».

...les questions d'hérédité et de sug-
...re du jour, on aurait plutôt une ten-
...cette dernière opinion de Kant ; quoi-
...partisans de l'état de nature et de bonté
...nt deviennent toujours plus rares. On
...ment maintenant une double hérédité,
..., une double solidarité (2) dont il faut dé-
...compte en éducation. « Si grand que soit
...l'éducation, dit Maudsley (*Le crime et la
...nction*), ce n'est cependant qu'une force
...ment limitée. Elle est limitée par la capacité
...a la nature de l'individu et ne peut agir que
...ercle plus ou moins resserré d'une nécessité
...ne. Il n'y a pas d'éducation au monde qui
...ire porter des raisins à un prunier ou des figues
...ardon ; de même aucun être mortel ne peut aller

...oir Hartenstein, vol. VI, pages 127 et 442, où Kant dé-
... que l'homme est naturellement enclin au mal (1793).
... Voir, outre les ouvrages de Secrétan, Ribot, *l'Hérédité*
...*ologique* ; — Guyau : *Education et hérédité* — Marion :
...*lidarité morale* ; et les études du Dr Jacoby, de de Can-
...lle, Maudsley, etc., etc.

au-delà de sa nature et il sera toujours impossible de contruire avec quelque stabilité une intelligence ou un caractère sur les fondations d'une nature mauvaise... Dans chaque œuf en particulier, l'hérédité individuelle prépare la destinée propre de l'individu... Placez dès la naissance deux personnes dans des conditions identiques, soumettez-les à la même éducation ; à la fin, elles n'auront pas plus l'esprit exactement fait sur le même moule ou de la même capacité qu'elles n'auront les mêmes traits et le même visage. Chacune d'elles est sous l'empire de la loi d'évolution, sous l'empire des antécédents dont elle est le conséquent. » Il y a donc pour l'homme une destinée que ses ancêtres ont en partie préparée. Chacun de nous plonge par ses racines dans les générations antérieures ; il a en lui, avec leur sang, leurs instincts, leurs passions, leurs vertus et leurs vices et il subit, à des degrés infiniment divers, les influences héréditaires de sa race, de son pays, de sa province, de sa caste, de sa famille.

Quoi qu'il en soit, bien des enfants pourraient être l'objet de l'allégorie charmante que Fénélon composa un jour pour son élève, le duc de Bourgogne. Il suppose qu'il reçoit une lettre de Hollande par laquelle le savant critique Bayle l'informe qu'on vient de trouver en Italie une médaille antique dont il lui fait une description aussi fidèle que possible. « D'un côté, cette médaille, qui est fort grande, représente un enfant d'une figure très belle et très noble : on voit Pallas qui le couvre de son égide ; en même temps les trois Grâces sèment son chemin de fleurs ; Apollon, suivi des Muses, lui offre sa lyre..... Le revers est bien différent. Il est manifeste que

c'est le même enfant, car on reconnaît d'abord le même air de tête, mais il n'a autour de lui que des masques grotesques et hideux, des reptiles venimeux, comme des vipères, des serpents, des hiboux, enfin des harpies qui déchirent tout avec leurs ongles crochus. » L'œuvre de l'éducation, a-t-on dit avec raison, est, pour ainsi dire, de donner plus de relief au beau côté de la médaille et d'en effacer si possible le revers.

En tous cas, remarque Kant, les instincts de l'enfant sont bien inférieurs à ceux de l'animal. Il appartient donc à notre intelligence de suppléer aux défauts de l'instinct chez l'enfant. A ceux qui sont plus expérimentés que lui de tracer le programme de son éducation. C'est eux qui ont à trouver pour lui, après avoir étudié ce qu'il est, ce n'est pas lui qui trouve pour eux et qui enseigne la direction qu'il lui faut.

L'éducation ne sera donc pas seulement une œuvre d'excitation et de culture, elle aura aussi à combattre et à réprimer (1), et, ce qui, plus tard, fera la moralité de

(1) Pour cette tâche, le plus grand tact est nécessaire à l'éducateur. Que de vices sont aussi développés, dit Guyau (*Education et hérédité*), non par une fatalité héréditaire, mais par une éducation maladroite. Toute constatation à haute voix sur l'état mental d'un enfant joue immédiatement le rôle d'une suggestion : « Cet enfant est méchant... il est paresseux... il ne fera pas ceci ou cela... On peut reprocher à un enfant d'avoir fait telle ou telle action, d'en avoir omis telle ou telle autre ; mais le plus souvent, en matière de sentiment, il faut suggérer plutôt que reprocher... La suggestion peut affaiblir ou augmenter momentanément l'intelligence même ; on peut suggérer à quelqu'un qu'il est un sot, qu'il est incapable de comprendre telle ou telle chose, et on développe par là une inintelligence, une impuissance proportionnelles. L'Educateur doit au contraire toujours suivre cette règle : Persuader à l'enfant qu'il pourra *compren-*

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

déclare bien que les enfants doivent « faire beaucoup de choses par inclination ». Mais, pour lui, le rôle des penchants ne sera que provisoire. L'enfant devra s'accoutumer enfin à agir d'après des maximes, et « non d'après certains mobiles ». Soumission finale des penchants et des inclinations, accord de la volonté avec les principes de la raison et avec la loi, tel est pour Kant le dernier mot et l'idéal de l'Education.

Bien différentes aussi sont les divisions adoptées par l'un et par l'autre pédagogue.

L'éducation, d'après Rousseau, doit être divisée en trois tranches successives : Elle n'aura d'abord pour objet que le corps et les sens. Puis, vers douze ans, l'éducation intellectuelle pourra commencer. Enfin, à quinze ans environ, le temps sera venu de l'éducation morale. Kant n'admet pas, au moins sous une forme aussi absolue, cet ordre de succession, cette division de l'âme en tranches superposées, cette éducation par étages, selon l'ingénieuse expression de M. Compayré.

L'éclosion de la personnalité humaine, selon Kant, commence de bonne heure ; il faut la surveiller dès le début parce qu'elle gardera l'empreinte de nos premières leçons et de nos premiers exemples. Il ne croit pas surtout que l'on doive attendre jusqu'à quinze ans pour s'occuper de l'éducation morale. Il déclare même « qu'on doit inculquer de très bonne heure à l'enfant le respect des droits de l'homme et veiller à ce qu'il le mette en pratique ».

Cela dit, avouons que, dans son traité de pédagogie, Kant abuse de termes et de divisions scolastiques. Il divise l'éducation de plusieurs manières, ce qui n'est

pas sans produire une certaine confusion. Nous avons vu dans l'introduction qu'il divisait l'éducation en deux parties : 1o la discipline ; 2o la culture. La discipline est la partie négative de l'éducation, et la culture la partie positive. La première se bornant à empêcher l'individu de se laisser détourner de sa destination par ses penchants brutaux, mais sans l'éclairer sur ce qu'il doit faire. La seconde au contraire, par le moyen de l'instruction et de toutes les connaissances nécessaires lui permettant d'acquérir l'*habileté*, la *prudence*, et, par dessus tout, la *moralité*.

Avant d'entrer en matière, Kant donne encore une autre division.

« La pédagogie, ou la science de l'éducation, dit-il, est ou *physique* ou *pratique* (1). L'education *physique* est celle que l'homme partage avec les animaux, c'est-à-dire les soins qu'il exige. L'éducation *pratique* ou *morale* (au sens le plus large) est celle dont l'homme a besoin de recevoir la culture pour pouvoir vivre ou être libre. (On nomme *pratique* tout ce qui a rapport à la liberté). « C'est l'éducation de la personnalité, l'éducation d'un être libre, qui peut se suffire à lui-même et tenir sa place dans la société, mais qui est capable aussi d'avoir par lui-même une valeur intérieure. »

Enfin, se mettant encore à un autre point de vue, il prend les mots *physique* et *moral* (2) dans une nouvelle acception. L'enfant, en effet, ne s'élève pas tout seul. Son corps et son âme ont besoin, dans une assez large mesure, d'être façonnés et dirigés. En cela il res-

(1) *Traité de pédagogie*, p. 59.
(2) *Traité de pédagogie*, p. 87.

semble aux êtres de la nature, qui ne se gouvernent pas, mais qui sont gouvernés; en cela, c'est une chose. L'éducation qu'on lui donne peut donc, sous ce rapport, être dite *physique;* et comme l'esprit lui-même de l'enfant doit être plié à des exercices et à des procédés dont il n'est pas en état de comprendre la raison, il y a une éducation physique même de l'esprit.

Mais l'enfant n'est pas seulement une chose; il y a en lui, et personne plus que Kant n'a insisté sur ce point, il y a en lui le germe d'une personne. Sa dignité sera plus tard de se diriger comme il l'entendra, et d'appliquer les maximes qu'il jugera convenables. Ainsi, en tant que l'éducation veille à ce qu'il agisse par principes, elle l'élève au-dessus du mécanisme, jusqu'à la liberté. Elle est plus que physique, elle est morale (1).

Nous sommes loin de Rousseau, pour qui la liberté est bien moins le pouvoir d'agir selon des principes dont on aperçoit la justesse, que la faculté de céder sans obstacles à ses penchants naturels.

Nous avons constaté les principales divergences qui séparent Kant de Rousseau; nous verrons maintenant, spécialement dans l'éducation physique et intellectuelle, de nombreuses analogies entre l'*Emile* et le *Traité* de Kant. Ni l'un ni l'autre ne veulent voir dans l'enfant une simple matière à pétrir. L'un et l'autre bannissent de l'éducation les procédés factices et arbitraires. Tous les deux en ce sens relèvent de la nature.

(1) « L'éducation physique et l'éducation morale, dit Kant, (*Traité de pédagogie*, 87) se distinguent en ce que la première est passive pour l'élève, tandis que la seconde est active. Il faut qu'il aperçoive toujours le principe de l'action et le lien qui la rattache à l'idée du devoir ».

[illegible]

[illegible] PHYSIQUE

[illegible] recherches [illegible] ainsi [illegible] dans [illegible]

[illegible]

[illegible]

parties de l'organisme humain. La vigueur du tempérament physique paraît donc être pour l'individu une condition essentielle de son succès dans le monde, de son aptitude à surmonter les épreuves de la lutte pour la vie, à maintenir la vitalité et la puissance de sa race comme aussi à s'assurer par l'exercice d'une profession ou d'une carrière les instruments de la richesse et de la prospérité publique (1). Les intérêts de l'esprit et les intérêts du corps sont donc solidaires. « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, dit Montaigne dans son admirable chapitre de l'*Institution des enfants*, c'est un homme, et il n'en faut pas faire à deux fois. Et, comme dict Platon, il ne faut pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également comme une couple de chevaux attelée à même timon. » Telle est aussi l'opinion de Kant.

C'est surtout dans ses conseils sur l'éducation du premier âge de la vie que Kant se rapproche de Rousseau; sans doute parce que cet âge, mieux et plus que tout autre, se prête à l'éducation naturelle et négative.

Comme Rousseau, Kant étudie l'enfant dès le berceau et signale les fantaisies, les modes qui, dès les premiers jours de l'existence, se substituent arbitrairement aux besoins, aux volontés de la nature. Comme Rousseau, il veut que la mère soit la nourrice de ses enfants; il approuve l'usage des bains froids, il s'élève surtout contre l'emploi des maillots, commodes peut-être pour les parents, mais douloureux pour les enfants qui, « enve-

(1) Voir Max Leclerc : *L'Education et la Société en Angleterre* (Paris, Colin).

loppés comme des momies, ne peuvent mouvoir leurs membres ». — « Il semble, dit Rousseau (1), en parlant de « ces premières chaînes imposées à un être qui en aura tant d'autres à porter », il semble qu'on a peur que l'enfant n'ait l'air d'être en vie ! Ils crient du mal que vous leur faites ; garrottés de la sorte, vous crieriez plus fort qu'eux ». — « Que l'on enveloppe ainsi un homme fait, dit Kant, employant à peu près les mêmes expressions, et l'on verra s'il ne crie pas, lui aussi, et s'il ne tombe pas, comme l'enfant, dans le chagrin et le désespoir ».

Kant est loin de dédaigner ce qu'on appelle trop souvent les petits côtés du sujet, montrant ainsi que rien n'est indifférent en éducation : il passe en revue les différents jeux de l'enfance, il condamne, pour leur importunité bruyante, la trompette et le tambour, instruments incommodants pour les grandes personnes qui les entourent et qu'il défendra aux enfants pour leur inspirer le respect des droits du voisin. Il loue le colin-maillard, le jeu de balle, la balançoire, le cerf-volant et, en général, tous les jeux qui sont à la fois des exercices pour les muscles et pour les sens. « Les meilleurs jeux, dit-il, sont ceux qui, outre l'habileté qu'ils développent, sont encore des exercices pour les sens, par exemple, ceux qui exercent la vue à juger exactement de la distance, de la grandeur et de la proportion, à trouver la position des lieux d'après les contrées, en quoi le soleil doit nous aider, etc. Ce sont là de bons exercices. »

La course est un mouvement salutaire et qui fortifie

(1) *Emile*, livre I.

le corps. Comme Emile, l'enfant de Kant sautera, courra, grimpera, luttera, etc. Le jeu doit avoir un but. Il servira ainsi non seulement à l'éducation intellectuelle, mais aussi à l'éducation morale. Certains jeux instruisent surtout ses sens, d'autres forment surtout son initiative et son énergie. « S'occuper ainsi à jouer, dit-il, c'est une manière de s'occuper qui déshabitue l'enfant de l'inaction ; il apprend ainsi à s'intéresser à quelque chose et à subordonner son plaisir présent et sa paresse naturelle à un intérêt (1). »

Kant, comme Rousseau, est partisan de l'éducation négative, au moins pour les premières années de l'enfance. « En général, dit-il, il faut remarquer que la première éducation doit être négative, c'est-à-dire qu'on doit ne rien ajouter aux précautions qu'a prises la nature, et se borner à ne pas détruire son œuvre... il est bon d'employer d'abord peu d'instruments et de laisser les enfants apprendre par eux-mêmes. L'essentiel est de cultiver l'habileté naturelle. Souvent une simple indication ou suggestion suffit : l'enfant est inventif et il se forge souvent lui-même des instruments. « Les instruments qu'on lui donne tout faits et qui le dispensent d'en trouver par lui-même ruinent l'habileté naturelle. Plus on employera dans l'éducation de moyens artificiels, moins l'homme sera ensuite capable de se servir de ceux que la nature lui a donnés. Il faut faire en sorte que les enfants apprennent à bien connaître leurs forces et à s'aider toujours eux-mêmes (2). Pour cela, dit-il, il a be-

(1) Voir encore sur le Jeu : *Anthropologie* de Kant, Hart. vol. VII, 590-596.

(2) « La qualité de savoir observer, dit M. Alphonse de Can-

soin de force, d'habileté, de vitesse, de sûreté. Qu'on les accoutume par exemple à traverser des passages étroits, à gravir des hauteurs escarpées, à marcher sur un plancher vacillant. On est très étonné, ajoute-t-il, quand on lit comment les Suisses s'accoutument dès leur enfance à aller sur les montagnes et jusqu'où ils poussent l'agilité, avec quelle sûreté ils traversent les passages les plus étroits et sautent par dessus les abîmes, après avoir jugé d'un coup d'œil qu'ils ne manqueront pas de s'en bien tirer. Mais la plupart des hommes craignent une chute que leur représente leur imagination, et cette crainte leur paralyse en quelque sorte les membres, de telle sorte qu'il y aurait en effet du danger pour eux à passer outre. Et cependant, dit Kant, quand un homme ne peut faire cela, il n'est pas complétement ce qu'il pourrait être (1) ».

Redoutant pour plus tard la tyrannie des habitudes, Kant demande qu'on les empêche de naître et que les enfants ne soient accoutumés à rien (2).

delle, est indispensable pour ainsi dire à tout le monde. Nous en sommes doués dès notre enfance à un degré remarquable... La faculté d'observer n'est pas seulement le fait de *regarder*, mais de *graver* dans la mémoire, de comparer et de réfléchir pour tirer des conclusions qui soient vraies. Donc, *observer est une opération à la fois des yeux et de l'esprit très compliquée.* Elle ne rend pas l'enfant léger ; au contraire... Elle favorise la mémoire, l'attention et le raisonnement... Les jeux d'adresse, les excursions et, il faut le dire, l'école buissonnière, aident l'enfant à ne pas perdre absolument l'usage de ses yeux. S'il vit à la campagne, il ne manque pas d'occasions d'observer ; mais à la ville, surtout dans une grande ville, c'est tout autre chose : le hanneton captif est le seul animal qu'il puisse examiner, et encore ce n'est que tous les quatre ans ! »

(1) *Traité de pédagogie*, trad. Barni, p. 75.

(2) Rousseau, avant Kant, avait déjà condamné les habitudes

Kant s'occupe avec une sorte de prédilection de la première enfance ; cette première période de la vie, où les impressions sont si vives, a pour lui la plus haute importance. Il estime qu'il n'est pas nécessaire de résister beaucoup aux enfants, si l'on n'a pas commencé par céder avec trop de complaisance à leurs caprices, et par tout accorder à leurs cris. « Dès qu'un enfant crie, on cherche à l'apaiser par tous les moyens ; on lui apprend ainsi qu'il n'a qu'à crier pour obtenir ce qu'il veut. C'est ainsi qu'on fait de petits despotes. On s'imagine qu'on pourra aisément réparer le mal aussitôt qu'on le voudra ; mais l'enfant, accoutumé à tout voir céder à ses cris, entre dans des transports de rage, quand une fois il rencontre une résistance inusitée. On est forcé alors de recourir aux plus dures punitions. Mieux eût valu ne

comme enchaînant la liberté de l'homme. Cette thèse prise absolument serait insoutenable, car il est des habitudes qui, ayant coûté beaucoup d'efforts, peuvent être considérées comme le triomphe de la liberté. On peut comprendre ce passage de Kant comme ne s'appliquant qu'aux habitudes contractées dans la première enfance, au hasard, sans réflexion et sans choix. Il y a alors évidemment un réel danger pour l'enfant à contracter machinalement un certain nombre d'habitudes dont il ne saura plus tard ni se débarrasser, ni se rendre compte parce qu'elles constitueront une seconde nature.

Maine de Biran, comme Kant, comme Rousseau, combat de telles habitudes mécaniques. Il déclare même qu'il eût été à désirer, pour le développement intellectuel de la plupart d'entre nous, que nous fussions nés sourds et muets et restés tels jusqu'à l'âge de raison. « Nous n'aurions pas connu, dit-il, le joug des habitudes mécaniques de la mémoire, ni cette triple enceinte de termes vides de sens qu'il nous a été ensuite si pénible de franchir. La science, produite passivement, n'est plus pour ainsi dire que de l'esprit éteint et cristallisé. »

soin de force, d'habileté, de vitesse, de sûreté. Qu'on les accoutume par exemple à traverser des passages étroits, à gravir des hauteurs escarpées, à marcher sur un plancher vacillant. On est très étonné, ajoute-t-il, quand on lit comment les Suisses s'accoutument dès leur enfance à aller sur les montagnes et jusqu'où ils poussent l'agilité, avec quelle sûreté ils traversent les passages les plus étroits et sautent par dessus les abîmes, après avoir jugé d'un coup d'œil qu'ils ne manqueront pas de s'en bien tirer. Mais la plupart des hommes craignent une chute que leur représente leur imagination, et cette crainte leur paralyse en quelque sorte les membres, de telle sorte qu'il y aurait en effet du danger pour eux à passer outre. Et cependant, dit Kant, quand un homme ne peut faire cela, il n'est pas complétement ce qu'il pourrait être (1) ».

Redoutant pour plus tard la tyrannie des habitudes Kant demande qu'on les empêche de naître et que le enfants ne soient accoutumés à rien (2).

dolle, est indispensable pour ainsi dire à tout le monde. Nous sommes doués dès notre enfance à un degré remarquable... faculté d'observer n'est pas seulement le fait de *regarder*, m de *graver* dans la mémoire, de comparer et de réfléchir p tirer des conclusions qui soient vraies. Donc, *observer est u opération à la fois des yeux et de l'esprit très compliqu* Elle ne rend pas l'enfant léger ; au contraire... Elle favoris mémoire, l'attention et le raisonnement... Les jeux d'adre les excursions et, il faut le dire, l'école buissonnière, aident l' fant à ne pas perdre absolument l'usage de ses yeux. S'il v la campagne, il ne manque pas d'occasions d'observer ; m la ville, surtout dans une grande ville, c'est tout autre ch le hanneton captif est le seul animal qu'il puisse examin encore ce n'est que tous les quatre ans ! »

(1) *Traité de pédagogie*, trad. Barni, p. 75.

(2) Rousseau, avant Kant, avait déjà condamné les habi

[illegible] une sorte de [illegible] de [illegible] première période de la vie, [illegible] pour lui la plus haute [illegible] qu'il n'est pas nécessaire de [illegible] si l'on n'a pas commencé par [illegible] complaisance à leurs caprices, et par [illegible] qu'un enfant crie, on [illegible] tous les moyens [illegible] pour obtenir ce qu'il veut. [illegible] de [illegible] besoins. On s'imagine [illegible] le mal aussitôt qu'on [illegible] comme à [illegible] à ses [illegible] des transports de rage. Quand [illegible] résistance inusitée, on [illegible] autres punitions. Mieux eût valu [illegible]

[illegible] l'homme. [illegible] convenable [illegible] être considérées [illegible] peut comprendre [illegible] aux habitudes [illegible] hasard, sans réflexion et sans [illegible] un réel danger pour l'enfant [illegible] certain nombre d'habitudes [illegible] se rendre [illegible] nature.

[illegible] enfant, comme Rousseau, [illegible] déclare même qu'il [illegible] intellectuelle à [illegible] soins [illegible] Nous n'aurons [illegible] de la mémoire, [illegible] sens [illegible] [illegible]

pas commencer par le gâter. Il ne faut donc jamais céder aux cris des enfants. »

C'est là une règle à laquelle Kant, comme Rousseau, attache la plus haute importance et sur laquelle il insiste plusieurs fois. Kant reconnaît cependant qu'il est bon parfois de céder à leurs prières, à moins qu'il n'y ait eu déjà refus, (celui-ci doit être irrévocable) et si l'on n'a pas quelque forte raison pour agir autrement : « Ce qu'ils vous demandent amicalement, donnez-le-leur si cela leur est bon. Ils s'habitueront ainsi à être francs, et, comme ils n'importuneront personne par leurs cris, chacun en revanche sera bien disposé pour eux. »

Il n'approuve pas les parents qui refusent tout à leurs enfants, afin d'exercer ainsi leur patience. « Ils exigent de leurs enfants plus de patience qu'ils n'en ont eux-mêmes. Cela est cruel. Rien n'est plus funeste qu'une discipline qui les taquine et les avilit pour briser leur volonté (1) ».

Le badinage et de continuelles caresses ne valent guère mieux que cette éducation taquine. « Cela fortifie l'enfant dans sa volonté, le rend faux, et, en lui révélant une faiblesse dans ses parents, lui enlève le respect qu'il leur doit (2). Mais, si on l'élève de telle sorte qu'il ne

(1) *Traité de pédagogie*, p. 72.

(2) Dans son beau livre sur *l'Education progressive*, Mme Necker de Saussure explique et rend sensibles, en les expliquant, les fâcheux effets de cette complaisance molle et mobile qu'on appelle la gâterie : « Ce qui plie, dit-elle, ne peut servir d'appui et l'enfant veut être appuyé. Non seulement il en a besoin, mais il le désire ; mais sa tendresse la plus constante n'est qu'à ce prix. Si vous lui faites l'effet d'un autre enfant, si vous partagez

puisse rien obtenir par des cris, il sera libre sans être effronté et modeste sans être timide.

« On ne peut souffrir un insolent, dit encore Kant. Certains hommes ont une figure si insolente que l'on en craint toujours quelque grossièreté... On dit souvent des grands qu'ils ont un air tout à fait royal. Mais cela n'est pas autre chose qu'un certain regard insolent dont ils ont pris l'habitude dès leur jeunesse, parce qu'on ne leur a jamais résisté. »

Kant termine ce chapitre par un portrait de l'enfant tel qu'il le conçoit :

L'enfant ne doit pas être importun en société, mais il ne doit pas non plus s'y montrer insinuant. Il doit, avec ceux qui l'attirent à eux, se montrer familier, sans importunité ; franc sans impertinence. Le moyen de le conduire à ce but, c'est de ne pas lui donner des idées de bienséance qui ne feraient que le rendre timide et sauvage, ou qui lui suggèreraient l'envie de se faire valoir. Rien n'est plus ridicule chez un enfant qu'une prudence de vieillard ou qu'une sotte présomption (1). Un

ses passions, ses oscillations continuelles, si vous lui rendez tous ses mouvements en les augmentant, soit par la contrariété, soit par un excès de complaisance, il pourra se servir de vous comme d'un jouet, mais non être heureux en votre présence. Il pleurera, se mutinera, et bientôt le souvenir d'un temps de désordre et d'humeur se liera avec votre idée. Vous n'avez pas été le soutien de votre enfant, vous ne l'avez pas préservé de cette fluctuation perpétuelle de la volonté, maladie des êtres faibles et livrés à une imagination vive ; vous n'avez assuré ni sa paix, ni sa sagesse, ni son bonheur. »

(1) « Dans ce dernier cas, dit Kant (*Traité de Pédagogie*, 78), c'est notre devoir de faire sentir à l'enfant ses défauts, mais en ayant soin de ne pas trop lui faire sentir notre supériorité et

enfant, dit-il encore (*Traité de pédagogie*, 101), ne doit avoir que la prudence d'un enfant. Il ne doit pas être un aveugle imitateur. Or, un enfant qui met en avant les maximes de la sagesse des hommes est tout à fait en dehors de la destination de son âge et c'est chez lui pure singerie. L'enfant ne doit pas faire l'homme, on ne doit lui demander que ce que son âge comporte. Ce qu'on appelle un enfant précoce est un petit singe qui répète sottement ce qu'il est incapable de penser par lui-même. D'un tel enfant on ne pourra rien faire plus tard. Quoi de plus ridicule aussi que ces enfants, habillés à la mode, frisés, portant des bagues et même des tabatières !

La parure ne convient pas à des enfants. Ils ne doivent regarder leurs habillements bons ou mauvais que comme des besoins indispensables. Mais aussi les parents ne doivent y attacher pour eux-mêmes aucun prix, et éviter de se mirer devant eux ; car ici, comme partout, l'exemple est tout puissant, et fortifie ou détruit les bonnes doctrines. L'enfant doit avoir l'âme ouverte et « des regards aussi sereins que le soleil ».

Kant, comme Rousseau (1), veut, on le voit, que les

notre domination, afin qu'il se forme par lui-même, comme un homme qui doit vivre en société ; car si le monde est assez grand pour lui, il doit l'être aussi pour les autres. Toby, dans *Tristram Shandy*, dit à une mouche qui l'avait longtemps importuné et qu'il laisse échapper par la fenêtre : « Va, méchant animal, le monde est assez grand pour moi et pour toi ! » Chacun pourrait prendre ces paroles pour devise. Nous ne devons pas nous être à charge les uns aux autres; le monde est assez grand pour nous tous. »

(1) *Emile*, liv. II, page 82. — « Laissez mûrir l'enfance dans les enfants », dit ailleurs Rousseau, *Emile*, page 77.

enfants soient enfants avant que d'être hommes. En les excitant à devancer les années, on n'aboutit, comme le dit Rousseau, qu'à faire de jeunes docteurs et de vieux enfants. Autre chose est de préparer l'enfant à la vie, autre chose de l'y faire participer avant l'heure.

CHAPITRE V

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

Après l'éducation proprement physique vient une éducation que Kant appelle encore physique parce qu'elle est la culture de nos aptitudes naturelles et qui comprend, outre l'éducation des sens que nous venons de voir, l'éducation de l'intelligence et une discipline toute mécanique de la volonté. Après quoi il restera à l'éducation à faire plus et mieux qu'un être naturel, c'est-à-dire un être moral. La nature pour Kant ne finit que là où la liberté commence : « Un homme, dit-il, peut être physiquement très cultivé, il peut avoir l'esprit très orné mais manquer de culture morale et être un méchant homme ».

L'idéal d'une bonne éducation intellectuelle pour Kant est un esprit où toutes les facultés occupent une place proportionnée à leur valeur et à leur importance. La culture isolée de chaque faculté ne doit pas faire perdre de vue le but final qui est l'harmonie et l'équilibre de toutes les facultés. « La règle principale, dit-il, c'est de ne cultiver isolément aucune faculté pour elle-même, mais de cultiver chacune en vue des autres, par exemple la mémoire en vue du jugement, l'esprit et l'imagination au profit de l'intelligence. Sans doute, la culture

doit avoir spécialement en vue les facultés supérieures, cependant, on cultivera en même temps les inférieures, mais seulement en vue des supérieures. Les facultés inférieures n'ont par elles seules aucune valeur. Qu'est-ce, par exemple, qu'un homme qui a beaucoup de mémoire mais peu de jugement ? Ce n'est qu'un lexique vivant. Ces sortes de *bêtes de sommes du Parnasse*, dit Kant, sont d'ailleurs fort utiles, car, si elles ne peuvent elles-mêmes rien produire de raisonnable, elles apportent des matériaux avec lesquels d'autres peuvent faire quelque chose de bon ».

La mémoire, dit-il encore, nous est de la plus grande utilité, pourles langues, l'histoire, le jugement, etc. (1), et l'on doit apporter le plus grand soin à sa culture. Il faut la cultiver de bonne heure (2), mais en ayant soin de cultiver en même temps l'intelligence. On ne doit livrer à la mémoire que ce qui a été compris, que ce qui peut être compris.

(1) Topffer exprime une opinion analogue en disant : « La mémoire, quand elle est *derrière* les autres facultés, les quintuple ; quand elle est *devant* elles, elle les annule. » — Il y a d'ailleurs une distinction importante à faire entre la mémoire proprement dite et la réminiscence, distinction établie déjà par Aristote. La première, malgré son activité apparente, est quasi passive, comme un appareil à enregistrement. La réminiscence, au contraire, est un acte volontaire, médité, qui, dit Aristote, « reconstruit un ensemble entier avec un fragment que lui apporte la mémoire et en opérant sur lui par les autres facultés : la comparaison, l'association, le jugement. » C'est ce que les philosophes anglais et en particulier Dugald Stewart appellent mémoire volontaire ou recollection.

(2) Voir sur la mémoire et les autres facultés : *Anthropologie*, Hart. vol. VII, pages, 498-516.

En tous cas, l'on ne doit occuper la mémoire que de choses que l'on est intéressé à conserver. Kant s'élève avec raison contre l'exercice de la mémoire pour elle-même. « A quoi bon, dit-il, faire apprendre aux enfants de longs discours par cœur ? La déclamation d'ailleurs est une chose qui ne convient qu'à des hommes. »

Quant à l'imagination, Kant la tient en suspicion. Il ne veut pas qu'on la développe : « On oublie, fait-il remarquer, que les enfants ont une imagination extrêmement puissante et qu'elle n'a pas besoin d'être tendue davantage. Elle a bien plutôt besoin d'être gouvernée et soumise à des règles ». Là encore, Kant se rapproche de Rousseau et comme lui il interdit les romans et les contes (1) : « Il faut retirer tous les romans des mains des enfants. Cette lecture a pour eux un double inconvénient : d'une part, elle affaiblit leur mémoire parce qu'ils ne prennent pas la peine de retenir des choses qui ne servent qu'à les amuser et d'autre part, elle exalte outre mesure leur imagination ; en lisant un livre de ce genre, ils se font à eux-mêmes un roman dans le roman, et, laissant ainsi errer leur esprit, se repaissent de chimères ».

Il y a là évidemment exagération (2). Kant pense cependant que l'imagination peut rendre certains services pour l'instruction de l'esprit : C'est ainsi qu'il conseille de faciliter l'étude de la géographie à l'aide des cartes, et celle de l'histoire naturelle à l'aide des figures d'ani-

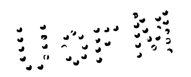
(1) Voir aussi *Considérations sur le sentiment du beau et du sublime*, Hart., vol. II, p. 237.

(2) Voir *Mme Necker de Saussure.* Educ. prog., livre VI, chap IX.

maux ou de plantes. Il recommande aussi la lecture des récits de voyage.

Quant à l'histoire qui ne doit venir que plus tard, elle est selon lui un excellent moyen d'exercer l'entendement à bien juger.

Kant, d'ailleurs, se préoccupe de la culture des facultés plus encore que de l'acquisition des connaissances. Il passe en revue les diverses forces intellectuelles : après les inférieures, comme la mémoire, l'imagination, il passe aux supérieures : l'entendement, la raison ou faculté, dit-il, d'apercevoir la liaison du général avec le particulier. Selon lui, développer d'abord certaines facultés inférieures, en ne considérant absolument qu'elles seules, pour s'attacher ensuite à en perfectionner d'autres et donner enfin des soins exclusifs à certaines facultés supérieures qui ne feraient leur apparition que tardivement, ce serait méconnaître l'harmonie et la profonde unité de notre nature. Rien de plus juste. Les forces de l'intelligence sont solidaires les unes des autres, et il est impossible d'en connaître et d'en diriger une seule sans tenir compte des autres. La raison étant essentiellement la recherche de l'ordre et de l'unité, cette recherche doit commencer avec notre intelligence elle-même et ne finir qu'avec elle. La raison, telle sera donc la faculté directrice de notre intelligence. C'est pour elle et avec elle que les sens doivent être exercés et cultivés, c'est avec la raison et pour elle que la mémoire doit se consolider et se développer. C'est avec le concours des lois de la raison et en étendant l'action de ces lois mêmes, que chacune de nos puissances se sent, pour ainsi dire, conviée à travailler. En un mot,



cet ensemble de facultés qui constituent l'intelligence doivent se prêter un mutuel concours et tendre à l'ordre et à l'unité (1).

Mais ce n'est pas tout. Si l'esprit est un, malgré la diversité de ses opérations; si les facultés intellectuelles font un seul tout organique, non entre elles seulement, mais avec la faculté de sentir et celle d'agir, il faut ajouter que l'esprit est de nature dynamique. L'intelligence comme tout notre être est une puissance, une énergie active. Il s'ensuit que les lois de l'activité sont aussi les lois de la vie intellectuelle : l'esprit se développe en agissant, par un exercice vif, mais réglé, répété plutôt que prolongé, normal en un mot, c'est-à-dire proportionné aux forces du sujet. « Il se développe, dit M. Marion, non comme un contenant élastique que l'on remplit et qu'on distend, mais comme le muscle, qu'on exerce ; il se développe comme la volonté, dont il ne diffère pas dans le fond, en se déployant par un effort, pénible s'il le faut, mais libre et heureux. Mauvais sera, par suite, tout ce qui tendra à le remplir comme une capacité inerte, à lui infuser le savoir tout fait. Toute façon de procéder qui conduit à le traiter de la sorte est à peu près aussi judicieuse que le serait, en hygiène, la prétention de donner au corps fraîcheur et embonpoint en insérant directement dans les chairs quelque substance pour les affermir. La plupart des métaphores par

(1) « L'équilibre des facultés, dit Guizot, est, dans l'intelligence humaine, ce qu'est dans le monde physique l'équilibre des forces; il maintient l'ordre, sans gêner le mouvement. Toute faculté assez puissante pour suspendre ou enchaîner l'action des autres facultés, est un despote, et, pour être sain, l'esprit a besoin d'être libre. »



lesquelles il est d'usage d'exprimer les vérités relatives aux choses de l'étude et de l'enseignement sont empruntées à la nutrition : il n'y a point d'inconvénient à cela, mais à une condition, c'est que l'on n'oublie pas que la nutrition est un acte en étroite solidarité avec toutes les fonctions, qui ensemble, forment le dynamisme vital. Il faut qu'une nourriture soit bien pauvre ou bien mauvaise pour ne pas suffire à un corps naturellement sain, qui respire au grand air et agit en liberté. De même absolument pour l'esprit. Il n'y a donc qu'une méthode digne de ce nom, c'est la méthode active, c'est-à-dire la méthode qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre, que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son eu naturel, son effort propre pour assurer sa croissance normale et sa belle venue. L'effort, voilà par excellence ce qui fortifie (1). « On ne sait bien que ce qu'on fait soi-même », pensée profonde d'Aristote passée en lieu commun, ce qui n'empêche pas Kant de la reprendre pour en faire un des principes de sa pédagogie et le *criterium* du savoir. « Quand un enfant, dit-il, ne met pas en pratique une règle de grammaire, peu importe qu'il la récite ; il ne la sait pas et celui-là la sait qui infailliblement l'applique, peu importe qu'il ne la récite pas. De même, l'élève qui fait de tête la carte d'un pays ou d'un voyage témoigne par là, de la meilleure manière sinon de la seule, qu'il a étudié la géographie avec fruit ». Agir et faire, voilà le secret et en même temps le signe de l'étude féconde. Faire

(1) « Pour gagner la vie de l'esprit, dit Malebranche, il faut travailler de l'esprit. Ceux qui ne gagnent pas à la sueur de leur front le pain de l'âme n'en connaîtront jamais la saveur ».

agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres.

Kant ne se lasse pas de répéter ce précepte auquel il attache avec raison la plus haute importance :

« La meilleure manière de cultiver les facultés de l'esprit, dit-il, c'est de faire soi-même tout ce que l'on veut faire... Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même. »

Si Kant insiste autant sur ce principe, c'est qu'un tel enseignement est seul capable de préparer l'autonomie et de faire des caractères. De ce principe mis en pratique, découle réellement le libre examen, avec toutes ses conséquences et, en tout cas, une telle méthode prépare un esprit de liberté sans lequel l'autonomie véritable ne pourrait se fonder. C'est en faisant sans cesse agir l'intelligence, en lui donnant l'habitude de chercher et de trouver par elle-même, de contrôler toujours ses raisons de croire, que l'enseignement formera des esprits à la fois « fermes et souples, toujours ouverts à toute vérité et sympathiques à tout progrès ».

« Le plaisir, a dit Aristote, est la fleur de l'activité. ». Rien de plus juste. On admet généralement aujourd'hui qu'il n'y a d'études vraiment profitables que celles qui, répondant aux besoins de l'intelligence, y provoquent une excitation agréable. « Le travail, dit M. Gréard, n'étant que le développement de l'activité naturelle, l'exercice de cette activité doit avant tout rendre l'enfant heureux ». Le plaisir, que ressent l'enfant, prouve

en effet que son esprit se développe normalement et qu'il est bien apte à digérer la nourriture qu'on lui présente, qu'il s'assimile les connaissances qu'on lui transmet.

L'activité de l'esprit est par elle-même agréable, pourvu que l'on suive un ordre convenable, approprié aux forces de l'enfant. Au lieu de subordonner le travail au plaisir, il faut faire en sorte que l'enfant trouve son plaisir dans le travail même, dans l'exercice de ses facultés et dans le sentiment d'un devoir accompli. Il n'est donc pas nécessaire de chercher à égayer l'instruction par des amusements qui en altèrent le caractère.

« On a esquissé, dit Kant, divers plans d'éducation pour chercher, ce qui est d'ailleurs très louable, quelle est la meilleure méthode d'éducation. On a imaginé, entre autres, un système d'après lequel les enfants apprendraient en jouant toutes les choses qu'ils ont besoin de savoir. Rien n'est plus déplorable. On devrait les accoutumer de très bonne heure à des occupations sérieuses, puisqu'ils doivent entrer un jour dans la vie sérieuse (1) ».

(1) « La vie, n'est autre chose qu'un *travail* et une soumission à des *règles;* ne la représentez pas aux enfants comme un jeu... ce serait les démoraliser et, au lieu de faire des hommes, préparer à la société de grands enfants. Celui qui ne sait que jouer et juge tout d'après son plaisir est un égoïste et un paresseux... apprendre à l'enfant à s'intéresser à toute chose, c'est lui apprendre à persévérer, c'est-à-dire à connaître l'effort, à vouloir ; c'est le moraliser tout autant que l'instruire ». (Guyau, *Education et Hérédité*). « Ce qu'on appelle le travail attrayant, dit M. Gréard, est une chimère et un danger : une chimère, car les résultats du travail ne valent que ce qu'ils coûtent ; un danger, car on trompe

« Sans doute, l'enfant doit jouer, il doit avoir ses heures de récréations, mais il doit aussi apprendre à travailler ». Kant rappelle comment le travail est la loi de l'homme en ce monde, quelle salutaire influence il exerce sur lui, et combien, par conséquent, il importe d'apprendre aux enfants à travailler. « Cela est d'autant plus important, dit-il, que, si l'homme est voué au travail, il est aussi enclin à la paresse, et qu'il n'y a pas de penchant qui, tourné en habitude, ait sur lui plus d'empire. C'est donc rendre à l'enfant un très mauvais service que de l'accoutumer à tout regarder comme un jeu (1). Il faut qu'il ait des heures fixées pour le travail; s'il n'aperçoit pas d'abord l'utilité de cette contrainte, il la reconnaîtra plus tard ; le meilleur repos pour l'homme est celui qui suit le travail. »

Kant veut aussi que l'on déclare une guerre acharnée à cette autre ennemie du travail, la distraction. « Les plus beaux talents, dit-il, se perdent chez un homme sujet à la distraction, aussi ne doit-elle jamais être tolérée, au moins dans l'école, car elle finit par dégénérer en un certain penchant, en une certaine habitude... La distraction est l'ennemie de toute éducation. Sans attention (2), point de progrès et cependant rien de plus difficile

l'énergie naturelle de l'enfant par un simulacre d'efforts auquel il ne se laisse pas prendre longtemps. Tout travail doit être une victoire remportée par la volonté : c'est par là qu'il est un acte de liberté et constitue un progrès moral ».

(1) Voir aussi Hart., vol. V, page 314. *Madame de Staël* dit de même : L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée. La peine en tout genre est un des plus grands secrets de la nature et l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude, comme notre âme à la souffrance. (*De l'Allemagne*, 1re partie, ch. XVIII).

(2) « La culture de l'attention, dit Guyau (*Education et Héré-*

pour l'enfant que d'attacher fortement sa pensée à un objet déterminé. »

Comment mener l'enfant de cet état de distraction qui lui est si souvent habituelle à l'attention réfléchie et soutenue qui est le propre et la condition de la vie intellectuelle et morale ? Peu de problèmes ont autant d'importance.

Beaucoup de pédagogues veulent qu'on se remette entièrement pour produire cette évolution nécessaire à l'action de la nature et à la puissance de l'attrait. Herbert Spencer pense par exemple que le rôle de l'éducateur doit se borner « à être là pour fournir à l'esprit de l'élève la nourriture intellectuelle à l'heure où il la réclame, mais sans pour cela lui faire violence ni lui rien imposer. L'enfant, dit-il, se tourne de lui-même vers les nouvelles études ».

Tout autre est l'opinion de Kant, nous venons de le voir; il veut qu'on habitue l'enfant à l'effort et, là encore, Kant paraît être dans le vrai. Est-il, en effet, certain que l'enfant se tournera de lui-même vers des études

dité), est l'ordre et l'honnêteté de la pensée. Il s'agit de ne pas se laisser se briser la trame de nos idées, de faire comme le tisserand qui rattache tout fil cassé. Il y a des esprits où les fils se cassent sans cesse, c'est vrai, mais on peut presque toujours les renouer avec un peu d'effort. C'est une question de volonté, et l'attention apparaît ainsi comme une moralité élémentaire, la moralité même de l'intelligence, l'art de la conduite dans le for intérieur. L'attention n'est que de la persévérance appliquée; il faut que l'enfant acquière déjà une certaine suite dans les actions et dans les devoirs, afin d'en avoir plus tard dans les pensées... L'idéal d'une bonne éducation, c'est d'augmenter l'intensité de l'attention et de diminuer le temps qui n'est donné ni à l'attention ni à un repos complet et vraiment hygiénique. »

nouvelles, si l'on ne commence par exiger un effort strictement nécessaire pour en comprendre au moins l'utilité et l'intérêt ? Nous ne le pensons pas. Au début de toute étude nouvelle, il faut un effort provoqué, c'est-à-dire une fatigue et une peine. Cette première peine, il serait utopique de la vouloir supprimer. L'homme deviendrait pour toute sa vie incapable d'effort, si on renonçait à l'y habituer dès l'enfance (1). Que l'on adou-

(1) Voir *la Psychologie de l'Effort*, par A. Bertrand et spécialement le chapitre V ayant pour titre : le Biranisme appliqué à l'éducation. On verra quels rapports étroits existent entre les idées de Maine de Biran et celles de Kant. On sait que Maine de Biran nous a été véritablement révélé par M. Ernest Naville auquel l'on doit la publication de ses principales œuvres. « La valeur propre de la pensée de Maine de Biran, dit M. Ernest Naville, résulte de la position faite à la volonté. La volonté libre, la vraie liberté, paraît ici sur le premier plan, tandis que l'histoire de la philosophie établit que cette force constitutive de l'homme a presque toujours été méconnue... Or, Maine de Biran ne se borne pas à signaler la volonté comme un élément à côté d'autres éléments, à revendiquer en sa faveur une place un peu plus large, il en fait le fond même de l'existence de l'homme, la montre dans tous les modes de cette existence, cherche à démontrer qu'elle est la base commune de tout ce qui est humain. C'est là ce qui caractérise son œuvre en premier lieu ».

« On a trop oublié, dit d'autre part M. Bertrand, que Biran n'est pas seulement le plus grand métaphysicien qui ait honoré la France depuis Malebranche, un psychologue qui est notre maître à tous, mais qu'il est aussi un moraliste ingénieux et un profond théoricien de la science de l'éducation. La psychologie, selon lui, a besoin d'une contre-épreuve, d'une perpétuelle vérification : l'isoler en la séparant de la pédagogie, c'est lui enlever tout à la fois son vrai contrôle et sa réelle utilité. On trouve donc, dans ses œuvres, les éléments coordonnés d'une véritable psychologie appliquée qui pourrait rendre de grands services à la science en vogue, à la pédagogie ».

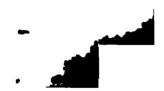
Grand admirateur de Rousseau et de Pestalozzi, avec lequel il

cisse l'amertume d'une première contention d'esprit à laquelle la nature ne se prête pas volontiers. C'est à cela que doit se réduire le rôle de ce qu'on a appelé le travail attrayant, qui doit être uniquement une sorte d'*amorce*, aidant à traverser une crise difficile; par lui, l'effort est rendu peu à peu supportable, par lui l'enfant séduit, atteint le moment où il pourra se résigner à l'effort en vue des dédommagements futurs et goûter peut-être d'assez bonne heure la joie fortifiante que la nature a finalement attachée à l'effort lui-même.

En ce qui concerne l'enseignement, Kant est loin de partager l'aversion de Rousseau pour les formules, les abstractions et il ne restreint pas le savoir de l'enfant aux objets qui concernent son intérêt présent et sensible. Sur cette question : Faut-il commencer par étudier les règles sous leur forme abstraite, ou ne doit-on les apprendre qu'après qu'on en possède bien l'usage ? il adopte une solution moyenne (1) : « Il est très bon, dit-

noua des relations par correspondance, Biran ne chercha pas seulement une base solide à la science de l'Education, mais s'efforça aussi de répandre en France la méthode de Pestalozzi. Il fit venir tout exprès d'Yverdon Barraud que lui avait désigné Pestalozzi lui-même. C'est un curieux épisode de l'introduction en France de la méthode pestalozzienne. (Voir Pestalozzi et Maine de Biran par E. Naville. *Bibliothèque universelle et Revue suisse*. Lausanne, avril 1890).

(1) Après avoir appris à passer de l'application à la règle, du fait au principe, mais *seulement alors*, l'enfant peut être habitué à descendre logiquement du principe au fait, de la règle à l'application, de façon à rattacher les éléments plus ou moins épars des exercices antérieurs à des idées générales qui en soient la lumière et en forment le lien. Sur la place qu'il convient de faire à l'étude des règles et la mesure dans laquelle il faut y intéresser à la fois l'intelligence et la mémoire, Kant dit encore : Il



il, de déposer les règles dans de certaines formules et de les confier ainsi à la mémoire. Avons-nous la règle dans la mémoire, et oublions-nous de l'appliquer, nous ne tardons pas du moins à la retrouver. La question est ici de savoir s'il faut commencer par étudier les règles *in abstracto*, ou si on ne doit les apprendre qu'après qu'on en possède bien l'usage ? Ce dernier parti, ajoute-t-il, est le seul sage. Dans l'autre cas, l'usage demeure très incertain, tant que l'on n'est pas arrivé aux règles. Il faut aussi à l'occasion ranger les règles par classes, car on ne les retient pas, quand elles ne sont pas liées entre elles... Tantôt on demandera à l'enfant des exemples qui s'appliquent à la règle, tantôt au contraire la règle qui s'applique à des exemples particuliers (1).

Pour l'exercice de la raison, Kant recommande la méthode socratique. La maïeutique est la meilleure méthode d'éducation, toutes les fois qu'elle est possible, parce qu'elle développe l'initiative de l'enfant et provoque l'activité de l'esprit. Mais qu'on prenne garde de raisonner sur ce qui dépasse les idées des enfants. « Il y a beaucoup de points sur lesquels il n'est pas nécessaire que les enfants exercent leur esprit. Ils ne doivent pas raisonner sur tout. Ils n'ont pas besoin de connaître les raisons de tout ce qui peut concourir à leur éducation; mais cependant, dès qu'il s'agit du devoir, il

doit y avoir des règles pour tout ce qui peut cultiver l'entendement. Il est même très utile de les abstraire, afin que l'entendement ne procède pas d'une manière seulement mécanique, mais qu'il ait conscience de la règle qu'il suit.

(1) *Traité de pédagogie*, trad. de J. Barni, édit., de 1886, page 86.

faut leur en faire connaître les principes. Toutefois, on doit en général faire en sorte de tirer d'eux-mêmes les connaissances rationnelles, plutôt que de les introduire ».

Nous allons voir comment Kant, dans la dernière partie de sa pédagogie, s'efforce toujours plus de concilier ce qu'on peut appeler l'élément personnel, la liberté, avec la loi, et de rattacher à la même racine ces deux principes qui tendent si souvent à s'opposer l'un à l'autre.

CHAPITRE VI

L'ÉDUCATION MORALE ET RELIGIEUSE.

On connaît les principes de l'éducation morale de l'*Emile*.

« L'homme vraiment libre, dit Rousseau, ne veut que ce qu'il peut et fait ce qu'il lui plaît. Voilà, dit-il, ma maxime fondamentale ; il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler.

Mais si l'enfant ne doit pas être un esclave, ajoute Rousseau, il ne faut pas non plus qu'il soit un maître. « La faiblesse et la domination réunies n'engendrent que folie et misère. De deux enfants gâtés, l'un bat la table, l'autre fait fouetter la mer ; ils auront bien à fouetter et à battre avant de vivre contents. »

L'enfant obéira donc ; mais à quoi ? A la nécessité.

Jusqu'à douze ans, Emile est dirigé par la nécessité. Il est mis dans la dépendance des choses, non dans celle des hommes. Il est traité comme une force de la nature à laquelle on oppose d'autres forces. On abusait étrangement des punitions : « Plus de châtiments, dit Rousseau. La nature doit être leur unique maîtresse, ils ne recevront de leçons que de la simple expérience... Ne donnez pas à votre élève des leçons verbales, il n'en doit

recevoir que de l'expérience... N'offrez jamais à ses volontés indiscrètes que des obstacles physiques ou des punitions qui naissent des actions mêmes et qu'il se rappelle dans l'occasion... Il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment, il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. Ne leur parlez pas d'obéissance, d'autorité, de devoir ; ces mots, pour eux, ne signifient rien ; attendez qu'ils aient le sens commun, ce sixième sens qui réside dans le cerveau et dont les sensations s'appellent les idées, attendez que l'instinct ait fait place à la raison. » Tel est le système de Rousseau connu sous le nom de discipline des réactions naturelles, système qui a été repris et longuement développé par Herbert Spencer dans son ouvrage sur l'Education (1).

Kant, lui, croit bien, et avec raison, que dans certaines circonstances de la vie on peut appliquer la discipline des réactions naturelles, mais, de plus, il croit aussi à la nécessité d'une éducation positive dès les premières années de la vie.

La discipline des conséquences naturelles ne punit que l'acte sans avoir égard à l'intention, et elle le punit aussi sévèrement, si l'intention est innocente, que si elle est coupable au plus haut degré. Est-ce là de la justice ? Peut-on raisonnablement préférer ce système à celui qui recherche, au contraire, l'intention du coupable, apprécie, d'après cette intention, la gravité de la faute et déter-

(1) Dans son remarquable mémoire sur « l'esprit de discipline » M. Gréard examine ce que vaut la discipline des conséquences naturelles et dans quelle mesure la pédagogie peut user de son action.

mine seulement alors la mesure de la punition qu'elle mérite.

Les conséquences naturelles ne punissent en général que les défauts confirmés, elles se font attendre, puis, à un certain moment, elles se produisent avec une sévérité extrême. La conséquence naturelle du premier acte par lequel un vice s'acquiert peut être imperceptible pour celui chez qui le vice s'implantera jusqu'à devenir indéracinable. C'est précisément ce premier acte que l'Educateur habile tâche de saisir pour le faire suivre d'une conséquence artificielle, d'une punition qui affectera l'enfant et qui sera le début du traitement auquel il convient de le soumettre. « Le bienfait de l'Education, dit M. Gréard, est d'intervenir à temps. C'est au diagnostic, pris de haut et de loin, que se reconnaît l'œil du maître ; c'est à la façon dont il suit et traite le mal encore latent que se révèle la sûreté de la main. Elever, ce n'est pas seulement prévoir, c'est aussi prévenir (1). »

« Supposez, dit encore M. Gréard, qu'un enfant ait la main assez leste pour échapper à la réaction d'une imprudence, l'esprit assez délié pour esquiver les conséquences d'une faute, le voilà quitte. Il s'agit non de bien faire, mais d'être adroit, non d'être sage et honnête mais de réussir. Toute la morale se résoud ainsi en une question d'habileté avec l'intérêt pour mobile. Certes l'intérêt et l'habileté ont leur place légitime dans le monde, mais à la condition qu'ils soient subordonnés à une règle supérieure. »

Kant, lui, croit à une règle supérieure, il croit à l'obli-

(1) *L'Esprit de discipline*, p. 183. *Education et Instruction*, t. II. Paris, Hachette.

gation morale, il croit au devoir. Voilà pourquoi il ne se contente pas d'un système qui repose tout entier sur la doctrine utilitaire, puisque c'est le résultat d'un acte qui en détermine la nature et la valeur. De là l'importance qu'il attache à cette règle : Les enfants doivent prendre l'habitude de se soumettre volontairement à la loi. De là aussi tous ces préceptes sur l'obéissance à exiger des enfants.

Il ne s'agit pas de briser la volonté de l'enfant. Bien au contraire. Cette obéissance, Kant insiste beaucoup sur ce point, n'est qu'un moyen pour amener plus tard l'enfant à agir et à se décider par lui-même. Il ne faut pas oublier que le caractère de l'enfant n'est pas et ne doit pas être celui d'un homme. Dans les premières années de la vie, la volonté de l'enfant n'étant pas éclairée, n'est qu'instinct, caprice et fantaisies. Sans obéissance, point de direction, point d'instruction, point d'éducation, possibles. Il faut donc qu'il apprenne à obéir. En de certains cas, on devra le contraindre et il devra montrer une obéissance absolue : on le préparera ainsi à l'accomplissement des lois que, comme citoyen, il devra plus tard exécuter, alors même qu'elles lui déplairaient. En d'autres cas, son obéissance viendra de la confiance qu'il a dans ses parents et sera volontaire : sa volonté adhèrera à la leur parce qu'il la regardera comme raisonnable et bonne. Si l'on arrive à ce que l'obéissance, tout en lui coûtant, lui paraisse juste et raisonnable, on pourra dire, sans paradoxe, qu'obéir à ses supérieurs est chez lui la première forme de la libre volonté.

« On répète souvent, dit Kant, qu'il faut tout présenter aux enfants de telle sorte qu'ils le fassent par incli-

nation. Dans beaucoup de cas sans doute, cela est bon, mais il y a beaucoup de choses qu'il faut leur prescrire comme des devoirs, cela leur sera plus tard de la plus grande utilité pendant toute leur vie. Car dans les charges publiques, dans les travaux qu'exigent les fonctions que nous avons à remplir, et dans beaucoup d'autres cas, le devoir seul peut nous conduire et non l'inclination. Quand on supposerait que l'enfant n'aperçoit pas le devoir, toujours vaudrait-il mieux qu'on lui en donnàt l'idée, et il voit bien d'ailleurs qu'il a des devoirs comme enfant, quoiqu'il voie plus difficilement qu'il en a comme homme. S'il pouvait aussi voir cela, ce qui n'est possible qu'avec les années, l'obéissance serait encore plus parfaite. On ne lui permettra pas de faire obstacle à la liberté d'autrui, par exemple en criant et en manifestant une gaieté trop bruyante. On lui montrera qu'il a besoin de se vaincre et de faire des efforts persévérants, afin de pouvoir un jour être libre et se passer du secours d'autrui ; il ne sera pas toujours, comme il se l'imagine volontiers, dans la maison de ses parents, où on lui donne à boire et à manger sans qu'il ait à s'en occuper ». La règle qu'on lui imposera, il faudra l'imposer aussi aux autres enfants, sinon elle manquera d'universalité ; ce ne sera plus une loi, et celui qui se verra ainsi l'objet d'une contrainte exceptionnelle deviendra mutin.

Kant, comme tous les pédagogues, insiste sur le danger de multiplier les petites prescriptions impératives et minutieuses, qui ont le double tort d'affaiblir l'autorité de celui qui commande et l'initiative de celui qui obéit (1), de telle sorte que ce dernier n'apprend ni à

(1) « C'est une manière d'énerver la volonté, dit Mme Necker de

obéir (parce qu'il obéit de mauvais gré), ni à vouloir.

Toute désobéissance doit être punie, mais comme il y a deux degrés dans l'obéissance, il y en a deux aussi dans la punition : 1° La punition *physique*, qui consiste, soit dans le refus de ce que l'enfant désire, soit dans l'application d'une certaine peine positive, est la seule à laquelle il soit d'abord sensible ; 2° La punition *morale*, qui consiste à humilier le coupable par un accueil glacial, à froisser le penchant de l'enfant à être honoré et aimé. Celle-ci n'est applicable qu'à un certain âge ; mais, une fois cet âge venu, il faut l'appliquer exclusivement, ou du moins ne recourir à la punition physique que dans des cas exceptionnels. Les punitions physiques doivent être appliquées avec précaution, afin qu'il n'en résulte pas des dispositions serviles ou des caractère intraitables. Quelle que soit d'ailleurs la punition appliquée, Kant recommande au maître d'éviter de témoigner qu'il garde rancune à l'enfant. « Les punitions que l'on inflige avec

Saussure, que de la laisser toujours soumise à une influence étrangère ; et l'éducation en se dépouillant, de nos jours, de ses formes âpres et sévères, n'a pas évité cet écueil. Une servitude douce, volontaire même, amollit les âmes au moins aussi sûrement qu'une plus rude... Il ne faut pas s'y méprendre ; ce n'est pas en adoptant les désirs d'un autre qu'on apprend à se décider. Un enfant animé du désir de plaire à ses parents peut vaincre les premières difficultés de l'étude, il peut être un modèle de conduite, tant que l'envie d'être approuvé d'eux subsiste encore, et rester sans force et sans consistance lorsque ce motif n'existe plus. Il faut qu'il ait appris à se proposer un but à lui-même, à choisir à ses risques et périls les meilleurs moyens d'y parvenir. La détermination libre et réfléchie, la faculté de prévoir les inconvénients attachés au parti qu'on a pris et la résolution de les braver, voilà ce qui donne une bonne trempe à l'esprit et de la fermeté au caractère. » (*De l'Education progressive*).

nation. Dans beau… …ux. Les enfants n'y
mais il y a beaucoup… …ssion d'un autre et ne
comme des devoirs… …omme les victimes de
grande utilité p… … faire en sorte qu'ils
ges publiques, … …on leur inflige ont pour
que nous avons…
le devoir seul … … pense qu'il n'est pas
Quand on s… …es font les caractères
devoir, toujo… …s. D'une manière géné-
l'idée, et il … …it être négative.
enfant, quo… …devoir au petit enfant
homme. S… … que comme une chose
qu'avec les…
faite. On n…
liberté d'au…
tant une…
besoin de s…
afin de p…
d'autrui :…
volontiers…
à boire…
règle qu…
autres…
ne sera…
d'une…

Kant…
ger de…
et mi…
rité d…
obéi…

(1) « … …n négatives et positives.
… paresse ou au manque de
…ons positives sont pour la
…ns son *Cours de Pédagogie*,
… notre disposition par M. le
…s dont dispose l'Educateur
… C'est ce qu'il appelait la
…opée, disait-il, comprend
…
… froideur).
…gements).
… d'honneur, émulation, ré-
…, gratitude, amour du bien,

dont la transgression est suivie de la férule, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de l'adolescent. « L'obéissance de l'adolescent, dit-il, doit différer de celle de l'enfant. Elle consiste dans la soumission aux règles du devoir. A mesure que l'enfant grandit, l'idée du devoir doit prendre peu à peu la place de la contrainte matérielle à laquelle on l'a d'abord assujetti. » Rien de plus juste ; on peut en effet distinguer dans l'Education deux périodes : Dans la première, l'autorité n'est pas dans le commandement même, elle est dans le caractère de la personne qui commande. Dans la seconde période, le maître n'est plus pour ainsi dire, que l'interprète de la vérité, de la sagesse, du bon sens, et, quelque respect que les jeunes gens aient pour lui, c'est moins à lui qu'à la raison qu'ils obéissent. Aussi, dans cette période, le commandement, au lieu d'être sans commentaires, doit de plus apporter avec lui son explication et sa raison.

La culture morale, selon Kant, a pour but de fonder le caractère. « Le caractère consiste dans l'habitude d'agir d'après des maximes, (maximes d'école d'abord, puis maximes de l'humanité) ou, ce qui en est la conséquence, dans la fermeté de résolution avec laquelle on veut quelque chose et on le met réellement à exécution.

Dans la *Critique de la Raison pratique* (méthodologie), Kant définit le caractère : « Une manière d'être conséquente, établie sur des maximes immuables ». « Avoir du caractère absolument, dit-il encore, c'est posséder cette propriété de la volonté par laquelle le sujet s'attache à des principes pratiques, déterminés, qu'il s'est invariablement posés par sa propre raison.

Bien que ces principes parfois puissent être faux et vicieux, cependant la disposition de la volonté, en général, d'agir suivant des principes fixes (et sans sauter tantôt ci, tantôt là, comme les mouches), est quelque chose d'estimable et qui mérite d'autant plus l'admiration que c'est plus rare. Il ne s'agit pas par là de ce que la nature fait de l'homme, *mais de ce que l'homme fait de lui-même;* ce qui est l'œuvre de la nature est l'effet du tempérament (et le sujet est alors en grande partie passif; *mais l'homme n'a de caractère que dans ce qu'il fait de lui-même.* » (Voir *Anthropologie*, seconde partie) (1).

Rien de plus important que cette distinction faite par Kant. En effet, une erreur fréquente est de confondre le caractère avec le tempérament, l'humeur ou le naturel. Le *tempérament*, pour Kant, est notre manière de sentir, telle qu'elle dépend de notre constitution corporelle. En d'autres termes, le tempérament est la base physique et le mode d'expression du caractère, il n'est pas le caractère même. L'*humeur* n'est pas non plus le caractère, puisqu'il n'y a rien de plus variable et de plus fugitif. Le *naturel* est, comme on l'a dit, le caractère naissant, la donnée première du caractère, il lui donne la base psychologique, pour ainsi dire, comme le tempérament lui donne sa base physique. C'est, en un mot, la manière d'être morale telle qu'on la tient de la nature, et dont Bonnet disait: « C'est à bien connaître *la force* du naturel que consiste principalement le grand art de diriger l'homme. » Mais le naturel n'est

(1) Voir aussi sur le caractère : Hart. vol. V, 104, 158, 160 et 163.

pas non plus le caractère ; le naturel est le premier trait psychologique de l'individu vivant, il existe chez l'animal comme chez l'homme ; mais, chez l'homme, l'individualité monte plus haut et s'achève en devenant la personnalité par l'intervention de la volonté et de la raison. Telle est la loi de composition successive du caractère de l'homme, tel est l'ordre dans lequel se classent pour ainsi dire les divers éléments dont il est formé jusqu'au moment où l'action personnelle entre en scène.

C'est ici qu'apparaît l'action de l'homme dont parle Kant dans son *Anthropologie* (1). L'homme peut, ou accepter cet héritage, cette manière d'être morale qui lui est donnée, ou la combattre ou enfin la transformer. Il dépend de lui de laisser prévaloir sans lutte et sans effort l'ensemble de ces dispositions naturelles, d'y consentir, ou bien de les modifier. Voilà le dernier et le principal élément du caractère humain. C'est le pouvoir d'agir sur une nature donnée, et de compléter l'individualité en l'élevant jusqu'à son terme supérieur, la personnalité.

Si donc, à l'origine, le caractère peut être considéré comme une donnée de la nature, il peut et doit devenir l'œuvre de l'homme ; il exprime l'empire sur soi-même et, comme dit Kant, la disposition à agir suivant des principes fixes. « Le caractère, disait M. Caro, dans un de ses cours de Sorbonne, le caractère contient la dignité de l'homme, la résolution de ne pas avilir ou abaisser en soi la personnalité humaine. C'est donc une psychologie

(1) *Anthropologie*, seconde partie et Hart. vol. V., p. 158.

Bien que ces princi...
cieux, cependant la d...
ral, d'agir suivant d...
tantôt ci, tantôt là, c...
se d'estimable et ...
que c'est plus rare.
nature fait de l'hom...
de lui-même ; ce...
du tempérament ...
passif; *mais l'ho...*
qu'il fait de lui-...
partie) (1).

Rien de plus i...
Kant. En effet, ...
le caractère av...
rel. Le *tempé...*
sentir, telle q...
relle. En d'au...
physique et l...
pas le caract...
caractère, p...
plus fugitif. ...
tère naissan...
donne la ba...
tempérame...
mot, la ma...
nature, et ...
la force ...
grand art ...

(1) Voir a...
163.

...es milieux et
...s les évène-
...érieures mê-
...nt phénoménale,
...ches d'alluvions
...a longue notre
...nité de chacun de
...e nous, si hum-
...e famille ou d'une

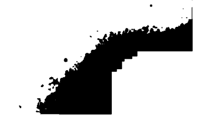
...que dans ce qu'il
...er le caractère des
...r à suivre un cer-
...fixes. Sans doute,
...eut leur laisser le
...continuent d'obser-
...ne loi.
...r peu à peu une sou-
...eut qu'on s'attache
...véracité : « Un se-
...ut s'attacher dans
..., c'est la véracité.
...ribut essentiel du
...sans caractère, et
...est qu'il le tient de
...s ont un penchant

...on, dit Vinet, c'est
...us préceptes de la
...ire en sorte qu'il ar-
...ant à l'action déli-
...

sur le mensonge, qui n'a souvent d'autre cause qu'une certaine vivacité d'imagination. C'est aux pères à prendre garde qu'ils ne s'en fassent une habitude, car les mères regardent ordinairement cela comme une chose de nulle ou de médiocre importance ; elles y trouvent même une preuve flatteuse pour elles des dispositions et des capacités supérieures de leurs enfants. C'est ici le lieu de faire usage du sentiment de la honte, car l'enfant le comprend très bien dans ce cas. La perte de l'estime est la seule punition qui convienne au mensonge. Inculquer de bonne heure dans l'âme des enfants le sentiment de la dignité humaine sera le meilleur moyen pour les détourner du mensonge et leur inspirer l'horreur de la servilité et de la flatterie. On leur inspirera aussi le dégoût des vices qui ravalent l'homme au-dessous de l'animal, la gourmandise ou le libertinage ».

Outre le sentiment de sa propre dignité et de ses devoirs envers lui-même, nous devons aussi inculquer de très bonne heure à l'enfant le respect des droits d'autrui. On l'y préparera en cultivant en lui ce troisième trait de son caractère : la sociabilité. Il faudra tout d'abord éviter avec le plus grand soin tout ce qui peut exciter l'envie chez les enfants.

L'émulation mal appliquée ne produit que l'envie. « Ne témoignons de préférence à aucun d'entre eux pour son esprit quoique l'on puisse bien en témoigner à quelqu'un pour son caractère. Dans ce cas, gardons-nous de le proposer pour modèle à ses camarades, car ce n'est pas sur la conduite des autres, mais sur la perfection morale elle-même que chacun doit apprendre à s'estimer. Car, quand l'homme estime sa valeur d'après



les autres, il cherche ou bien à s'élever au-dessus d'eux, ou bien à les rabaisser. Le seul cas où l'émulation pourrait être employée serait celui où l'on voudrait persuader à quelqu'un qu'une chose est praticable, comme par exemple, quand j'exige d'un enfant une certaine tâche et que je lui montre que les autres ont pu la remplir. Pour la même raison, nous devons combattre chez les enfants toute fierté qui n'a d'autres motifs que les avantages de la fortune. Si, par exemple, un enfant né de parents riches rencontre un enfant pauvre et qu'il le repousse fièrement de son chemin ou qu'il lui donne un coup, on ne doit pas lui dire : « Ne fais pas cela, cela fait mal à cet enfant, sois donc compatissant, c'est un pauvre enfant, mais il faut punir l'insolence par l'insolence, le traiter à son tour avec la même fierté et lui faire vivement sentir combien sa conduite est contraire au droit de l'humanité. Il comprendra alors pour toujours qu'il ne doit pas faire à autrui ce qu'il ne veut pas qu'on lui fasse (1). »

Si vous voulez le rendre bienfaisant, ne faites pas appel à sa générosité. Kant fait remarquer, après Rousseau, que les enfants en sont tout à fait dépourvus. Représentez-lui que, s'il est mieux vêtu, mieux nourri, en un mot plus heureux que d'autres, il ne le doit qu'au hasard des circonstances, que les autres ont autant de droits que lui aux avantages de la fortune, et qu'ainsi, en faisant du bien aux pauvres, il ne fait que ce qu'il doit.

Celui dont les paroles répondent à la pensée et les actes aux paroles et dont la vie se rattache à un principe,

(1) *Traité de pédagogie*, p. 99.

ractère et on peut avoir confiance en caractère, au contraire, fait de l'homme iance non seulement pour les autres, même. Il ne sait jamais comment il agira, jusqu'à douter de sa liberté qu'il a abdiquée, ou plutôt il cesse de s'appartenir, et, avec de soi-même, disparaît en lui jusqu'à la de la vertu.

corde une grande importance à l'enseignement rale : « Nos écoles, dit-il, manquent presque ment d'une chose qui serait cependant fort utile former les enfants à la loyauté, je veux dire un ca-me de droit (1). Il devrait contenir, sous une forme laire, des cas concernant la conduite à tenir dans la ordinaire, et qui amèneraient toujours naturellement question : « cela est-il juste ou non ? ».

Dans les conclusions de la *Critique de la Raison pratique* et dans celles de la *Doctrine de la vertu*, Kant avait déjà non seulement émis cette idée, mais de plus, joignant l'exemple au précepte, il avait tracé lui-même un fragment du catéchisme moral dont il recommande l'usage. « L'idée même de la vertu, dit-il (dans la *Méthodologie de la doctrine de la vertu*) implique qu'elle doit être acquise, puisqu'elle n'est point innée... Voilà pourquoi elle peut et doit être enseignée. Provoquer l'enthousiasme est inutile. Il faut se méfier de toute sensibilité. La moralité ne doit pas se soumettre à ses capri-

(1) Le droit, pour Kant, étant la science du bien considéré au point de vue des relations humaines, un catéchisme du droit est simplement un catéchisme du juste et de l'injuste dans les relations sociales.

[illegible] jugement moral, même des enfants, en [illegible] imaginaires, et nous constate- [illegible] d'autant plus de force sur le [illegible] montre plus pure (1) ».

[illegible] moral devrait être illustré [illegible] empruntés aux biographies de tous les [illegible] pays. On suggérerait discrètement [illegible] entre ces exemples passés et les actions [illegible] témoins. Puis on en viendrait plus [illegible] questions plus subtiles ; on n'atten- [illegible] embarrassants prissent au dépourvu [illegible] expérimentées. Voilà comment l'édu- [illegible] à donner aux enfants l'habi- [illegible] mépris, dont on ferait une défense [illegible]. Les hommes devant agir par [illegible] principes qu'on doit inculquer aux [illegible] apprendre à trouver en eux- [illegible] autorité remplace la soumission [illegible] afin d'arriver à l'autonomie, [illegible] pénétré du dehors au dedans, [illegible] remplace celle de l'enfant (3).

[illegible] Méthodologie.

[illegible] pratique, liv. II, chap. II. [illegible] qui n'est fondée sur aucun [illegible] appel à aucun principe chez [illegible] homme élevé mécaniquement [illegible] le bien, mais où l'on cher- [illegible] Pour Kant, la maxime d'une [illegible] à cette action, la formu- [illegible] est le contraire d'agir [illegible] [illegible]able.

[illegible] de la morale, p. 182, [illegible] avons le devoir de perfec-

Kant aurait voulu que l'on consacrât une heure par jour à ces exercices « afin d'apprendre aussi aux élèves à connaître et à prendre à cœur le droit des hommes, cette puissance de Dieu sur la terre. L'enfant, dit-il encore, y aurait appris à substituer la crainte de sa propre conscience à celle des hommes et des châtiments divins, la dignité intérieure à l'opinion d'autrui, la valeur intrinsèque des actions à la valeur apparente des mots, enfin une piété sereine et de bonne humeur à une dévotion chagrine et sombre. On pourra ainsi fonder chez l'enfant le caractère moral. »

Kant, nous venons de le voir, se défie absolument, dans l'éducation, de la sensibilité. Tous les conseils qu'il donne sur l'exercice du jugement moral pour faire trouver à l'enfant les plus hauts principes de la morale sont excellents. On ne peut qu'approuver également ce qu'il dit sur la nécessité de graver dans l'esprit de l'enfant des maximes précises autant qu'élevées, sur lesquelles il

tionner en nous l'intelligence de nos devoirs ». Tel est l'objet de la méthodologie morale. Cette méthodologie se compose de deux parties : « Il faut, dit-il, exercer d'abord cette partie de nous-mêmes qui *obéit* au devoir, et c'est l'*ascétique* qui répond à ce besoin ». Mais ce n'est pas tout. « Il faut exercer aussi cette partie de nous-mêmes qui *dicte* le devoir. C'est l'œuvre de la *didactique morale*.

Voir aussi : *Principes métaphysiques de la morale*, p. 310 et suiv. où Kant parle des différentes méthodes d'enseignement de la morale. Il voudrait que l'on donnât aux enfants, dans l'analyse de chaque devoir, quelque question difficile à résoudre. Contrairement à Aristote, il croît que les questions pratiques sont, plus que d'autres, à la portée des jeunes intelligences. Il pense aussi qu'on fortifierait, par la curiosité qui s'attache à tout problème et à toute science, l'intérêt de la moralité, et qu'on suggérerait ainsi aux esprits le goût de la vertu. (*Principes métaphysiques de la morale*, p. 317).

puisse régler sa conduite, surtout à une époque où les sophismes abondent et où la morale courante est confuse et contradictoire. Mais suffit-il de s'adresser à la raison de l'enfant? Avant de s'adresser à son intelligence, ne devrait-on pas s'adresser à son cœur? Le sens moral est en partie un jugement de la raison, en partie un instinct du cœur. La sensibilité chez l'enfant devance la raison et c'est bien plus par le cœur que par la raison qu'on agit sur lui. Pourquoi ne pas s'adresser tout d'abord ou en même temps à sa sensibilité ? et puisque sa sensibilité est déjà très vive, alors que son intelligence est à peine éveillée, pourquoi ne pas s'empresser de lui inculquer l'amour du bien, ou ce qu'on a appelé le préjugé du bien (1), le tressaillement du bien? Que l'Educateur, au lieu de lui parler du devoir froidement, montre un sincère enthousiasme, et surtout que sa vie tout entière soit un exemple, l'enfant sera touché et son cœur une fois ému, sa raison sera facile à éclairer.

Cette restriction faite, surtout pour ce qui concerne la première enfance, disons-le hautement : apprendre à vouloir, à se déterminer rationnellement, à réaliser avec énergie les injonctions de l'impératif catégorique, c'est le plus utile, le plus noble enseignement que puisse recevoir

(1) La morale dans les commencements, dit Vinet (*l'Education, la Famille et la Société*, p. 213) est aussi bonne à supposer qu'à enseigner. Il importe autant de donner à l'enfant le préjugé du bien que de lui en présenter la règle ; il y a un bon goût en morale comme en tout le reste, et, sans préjudice de la théorie qui aura son tour, je voudrais que l'instinct prît les devants. La vérité n'est pas seulement une idée qu'il faut connaître, c'est un air qu'il faut respirer ; c'est un régime qu'il faut suivre ; c'est un regard qu'il faut occuper de la vue du bon et du beau. »

la jeunesse. Rien aussi n'est plus difficile, rien n'exige à la fois plus de tact et plus de connaissance, non seulement de la psychologie des différents âges de la vie, mais aussi du but suprême de l'éducation. Sans doute, avant d'obéir à la raison, à la loi intérieure, il faut que la raison s'éclaire et se développe, et, durant bien des années, la loi et la raison se manifestent à l'élève dans la parole du maître. La soumission est donc une condition nécessaire à la formation de sa liberté. Or il peut arriver que l'Educateur, oubliant le but final, n'inspire à la volonté d'autre règle que la soumission à des volontés extérieures. Telle était, telle est encore la discipline monacale des internats où le jeune homme, jusqu'à son entrée dans la vie, est placé continuellement dans des situations où il n'y a pas à choisir, où la force et la crainte seules pèsent sur lui et contraignent sa volonté. Telle est aussi la discipline des Jésuites : « De toutes les disciplines employées pour former la volonté dans l'éducation publique ou privée, dit M. de Laprade (*Education libérale*), je n'en connais pas de plus mauvaise que celle qui cherche, par dessus tout, à produire la soumission, la docilité absolue, et qui l'amène, en flattant l'élève, en le séduisant par des amusements multipliés, par une sorte de câlinerie pédagogique. Ce régime, complété d'un autre système, celui d'écarter de l'enfant toutes les occasions de fautes, toutes les tentations, de donner pour seule base à sa vertu l'ignorance du mal, forme les âmes vaniteuses et faibles, ces âmes incapables d'effort, qui se présentent au combat de la jeunesse, très infatuées de leur innocence, et succombent aux premiers chocs sans pouvoir trouver en elles-mêmes la force de se relever.

L'ignorance du mal et la soumission ne peuvent pas durer toujours... Les pires des instituteurs sont ceux qui travaillent surtout à assurer leur domination future sur leurs élèves devenus hommes. Un père, tel que le veut la raison et tel que le fait la nature, n'a pas de ces visées dominatrices ; il aspire à voir le moment où son fils pourra voler de ses propres ailes, où son autorité à lui, où sa vigilance, son énergie seront remplacées chez son élève par la vigilante énergie de la conscience et par l'autorité de la raison. »

Si la discipline de couvent ne prépare pas à la vie, la discipline de caserne de la plupart des internats ne vaut guère mieux. Au lieu de former des citoyens prêts à la vie libre, des hommes capables de se conduire, des caractères fermes et droits, ayant le goût de l'action, l'internat ne produit trop souvent que des révoltés ou des êtres sans vouloir. « Il n'existe dans nos établissements publics ou privés, dit Maneuvrier (1), aucun système d'éducation morale propre à former des citoyens. Au contraire, tout y paraît combiné en vue de détruire l'initiative, l'énergie et la moralité du vouloir... C'est dans des prisons que nous préparons nos enfants à la vie de liberté qu'implique l'institution démocratique. Il y a contradiction absolue entre notre système politique et notre système pédagogique... Des citoyens et des hommes, voilà ce qui constitue une démocratie. Comment nous y prenons-nous, pour initier nos enfants à la vie démocratique ? Nous les préparons à l'action virile en

(1) Ed. Maneuvrier, 63-69, l'*Education de la bourgeoisie*, Paris, 1889.

détruisant chez eux toute espèce d'initiative, et à la liberté politique, en les élevant dans des prisons ! Après les avoir ainsi tenus étroitement incarcérés et emmaillotés pendant huit ou dix ans, après les avoir réduits à une véritable incapacité d'agir et de se gouverner eux-mêmes, tout à coup, sous prétexte qu'ils sont bacheliers, on ouvre la cage et on les lâche. Après quelques mois de vie folle et déréglée, la plupart se rétablissent, ou plutôt retombent dans les infirmités morales que la réclusion a développées chez eux. Ces infirmités résultent d'une même maladie morale, l'atrophie de la volonté ! Cette maladie morale se manifeste par trois principaux phénomènes morbides, dont l'homme se guérit, hélas, très rarement : aspiration folle vers la vie libre, aspiration maladive de l'être opprimé qui désire ardemment échapper à l'oppression ; — mépris de toute autorité ; — troisième infirmité : ces contempteurs de l'autorité ne peuvent pas du tout se passer de l'autorité (1). »

Il y a peut-être exagération dans ce tableau, car depuis quelques années de grands progrès ont été réalisés sous l'influence de la pédagogie contemporaine (2).

Quoi qu'il en soit, on ne saurait assez le répéter : Puisque l'activité, l'activité consciente et raisonnable doit être la caractéristique de l'homme, l'Ecole doit faire l'Education de cette faculté comme de toutes les autres. L'Education est un apprentissage de la vie et la

(1) Persuasive et insinuante, dit Mme Necker de Saussure, l'Education empêche la volonté de se former : sévère et inflexible, elle la fait ployer et la brise. (*Educ. prog.*, t. I, p. 49).

(2) Voir les ouvrages de M. Gréard, déjà cités, et de M. Marion : *l'Éducation dans l'Université*.

vie n'est ni un cloître ni une caserne. Il n'y a pas plus de culture morale par la passivité qu'il n'y a de culture intellectuelle par la seule mémoire. Pour former la volonté comme pour former l'intelligence, il faut avant tout l'exercer. Si l'on veut qu'il y ait réellement développement moral, une certaine mesure de libre activité est absolument nécessaire, de même que pour le développement physique et intellectuel. On l'a déjà remarqué bien souvent, la jeunesse anglo-saxonne reçoit à cet égard une éducation, qui la prépare mieux à la vie active. De bonne heure, on leur apprend à se conduire seuls, en leur laissant une certaine initiative ; ils arrivent ainsi à savoir régler eux-mêmes leur activité (1). N'oublions pas cependant que l'Education doit

(1) On sait quelle importance les Anglo-Saxons donnent à l'éducation physique, importance quelquefois exagérée. Quoi qu'il en soit, ils croient généralement que la physiologie et la morale se touchent par mille points comme le corps et l'âme, que la vigueur de tempérament d'une race se forme d'un mélange de la force physique et de la force morale et que, de la sorte, on peut arriver à développer deux qualités qui paraissent s'exclure : l'esprit de discipline et l'esprit d'indépendance. La statistique, présentée par sir John Lubbock au congrès international de sociologie de Paris, (1er octobre 1894), a montré les résultats d'un tel système. Ajoutons cependant qu'il y a un autre facteur à considérer pour expliquer ces résultats. Qu'on se rappelle en effet, qu'outre cet apprentissage pratique de la vie que donne l'Ecole en Angleterre, la famille et toutes les forces vives de la société considèrent comme leur premier devoir de joindre leurs efforts à ceux de l'Ecole, en vue de l'éducation morale de la jeunesse. On semble se rendre bien compte de ceci : c'est que, quelles que soient les améliorations apportées dans les Ecoles, si puissants que soient les moyens dont elles disposent, ces moyens ne peuvent avoir une efficacité réelle qu'avec le concours de toutes les autres forces de la société. Quant aux représentants de la reli-

aussi diriger ; or, pour cela, le maître doit se rendre compte de la différence des caractères, afin d'assurer le développement normal de chacun. Il doit surtout inspirer aux élèves une confiance absolue dans son jugement et dans son caractère. Car, il ne faut pas l'oublier, si le pouvoir agit par la force, l'autorité est chose morale ; c'est sur les âmes qu'elle aspire à régner, c'est par l'influence qu'elle opère, c'est par le consentement qu'elle se manifeste. La subordination, l'obéissance, le respect, sont des devoirs, mais des devoirs donnés par une relation où l'on trouve d'un côté l'expérience, le savoir, et de l'autre la faiblesse, l'ignorance. L'Education, étant avant tout affaire d'autorité, c'est-à-dire d'influence personnelle, d'action morale, l'éducation sera toujours de même nature que l'autorité exercée ; elle sera ce que seront les éducateurs. Quoi qu'il en soit, une discipline qui veut vraiment libérer l'individu et, suivant l'expression de M. Guizot, « apprendre à l'homme à s'élever lui-même, lorsque d'autres auront cessé de l'élever », une telle discipline doit avant tout s'adresser à l'activité personnelle ; loin d'étouffer les énergies latentes, elle doit chercher à établir entre ces diverses énergies un équili-

gion, loin de considérer tout progrès de l'instruction comme un obstacle à leur influence, ils tiennent à honneur de seconder les efforts des gouvernements et des particuliers dans leur lutte contre le vice, l'ignorance et les superstitions.

Voir *l'Education des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, par M. Max Leclerc, précédée d'un avant-propos par M. E. Boutmy, Directeur de l'école libre des sciences politiques. (Paris-Colin). Voir aussi *Horace Mann*, par M. Gaufrés et les remarquables rapports de M. Buisson sur l'exposition de Philadelphie.

bre tel que, au lieu de se contrarier, elles s'harmonisent.

« Cet affranchissement réfléchi, qui est le but de l'Education, dit M. Gréard (1), dans une page magistrale qui résume admirablement les règles de la pédagogie kantienne, exige chez l'enfant deux conditions de travail intérieur indispensables, la réflexion et l'activité, la réfléxion qui se rend compte, l'activité qui se décide, nul n'arrivant à se conduire qu'à ce prix. Mettre à profit tout ce que la conscience de l'enfant recèle d'aptitudes morales; lui en faire connaître les directions, les mauvaises comme les bonnes, l'accoutumer à voir clair dans son esprit et dans son cœur, à être sincère et vrai ; lui faire faire peu à peu, dans sa conduite, l'essai et comme l'apprentissage de ses résolutions ; aux règles qu'on lui a données, substituer insensiblement celles qu'il se donne, à la discipline du dehors, celle du dedans ; l'affranchir, non pas d'un coup de baguette à la manière antique, mais jour à jour, en détachant, à chaque progrès, un des anneaux de la chaîne qui attachait sa raison à la raison d'autrui ; après l'avoir ainsi aidé à s'établir chez soi en maître, lui apprendre à sortir de soi, à se juger, à se gouverner, comme il jugerait et gouvernerait les autres ; lui montrer enfin, au-dessus de lui, les grandes idées du devoir public et privé, qui s'imposent à sa condition humaine et sociale ; tels sont les principes de l'éducation qui, de la discipline du collège, peut faire passer l'enfant sous la discipline de sa propre raison, et qui, en exerçant sa personnalité morale, la crée.... Le

(1) *L'Esprit de discipline dans l'Education*, p. 194.

jour où il s'est ainsi pleinement conquis lui-même, l'enfant cesse d'être un enfant ; il est mûr pour la vie active, il est homme. »

Désormais il a comme une boussole pour se conduire dans la vie. Le sentiment de l'obligation lui crée un point d'appui pour soulever sa volonté, et cet effort transforme toute son énergie en bonne volonté. Mais, comme le dit avec raison M. Thamin, professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de Lyon, « nos devoirs seraient fragiles, s'ils n'avaient que nous comme fin ... Le devoir de réformation intérieure n'est-il pas essentiellement un devoir religieux ? Seule, la croyance en Dieu donne tout son prix à la volonté humaine, et aussi toute sa force. » Telle est aussi l'opinion de Kant, dont il nous reste à exposer les idées à ce sujet.

Nous avons vu comment la conception du souverain bien avait amené Kant à l'idée de l'immortalité, l'âme devant être immortelle pour continuer son progrès vers la perfection dont la raison lui fait un devoir. L'harmonie de la vertu et du bonheur, selon le grand moraliste, constitue un ordre de choses nécessaire dont la réalisation est impossible sans l'existence de Dieu et sans l'existence en Dieu des attributs qui rendent possible ce souverain bien. Rien n'égale la foi philosophique et religieuse de Kant dans cet ordre de fins qui se continue dans l'infini. L'obéissance à la loi devient ainsi pour lui une libre coopération à cet ordre de fins, dernier terme et dernière explication possible du monde et de l'humanité.

On sait que Rousseau, dans son IVe livre de l'*Emile*, retarde jusqu'à la seizième et même dix-huitième année la révélation de la religion. Il faut, d'après lui, dans

l'intérêt même de la religion, attendre que le jeune homme ait la raison assez mûre, la pensée assez forte, pour saisir dans sa vérité, débarrassée de tout voile sensible, l'idée de Dieu dont on lui annonce pour la première fois l'existence. On pourrait croire au premier abord que Kant a adopté les conclusions de Rousseau. « Les idées religieuses, dit-il, supposent toujours quelque théologie. Or, comment enseigner une théologie à une jeunesse qui, loin de connaître le monde, ne se connaît pas encore elle-même? Comment la jeunesse, qui ne sait pas encore ce que c'est que le devoir, serait-elle en état de comprendre un devoir immédiat envers Dieu? »

Pour parler de religion au jeune homme, il serait donc logique d'attendre qu'il fût en état de concevoir clairement la nature de Dieu, l'idée d'un Être suprême, d'un législateur. Mais il est impossible de le faire, dit Kant, parce que le jeune homme vit dans une société où il entend prononcer à chaque instant le nom de Dieu, où il assiste à des démonstrations continuelles de piété. Il vaut donc mieux chercher de bonne heure à lui inculquer des idées religieuses ; autrement, si l'on voulait attendre pour lui apprendre quelque chose de Dieu, il en résulterait pour lui ou une grande indifférence ou des idées fausses et superstitieuses. Cependant, ajoute-t-il, cela ne doit pas être une affaire de mémoire et d'imitation, mais le chemin choisi doit toujours être approprié à la nature de l'enfant. Les enfants comprendront, même sans avoir l'idée abstraite du devoir, de l'obligation, de la bonne ou mauvaise conduite, qu'il y a une loi du devoir, que ce n'est pas la commodité, l'utilité

ou d'autres considérations de ce genre qui le déterminent, mais quelque chose de général, qui ne se règle pas sur les caprices des hommes.

Le meilleur moyen de rendre l'idée de Dieu claire à l'esprit des enfants, c'est, selon Kant, de chercher une analogie dans l'idée d'un père de famille sous la surveillance duquel nous serions placés ; on arrive ainsi très heureusement à concevoir l'unité des hommes qu'on se représente comme formant une seule famille (1). La religion et la morale doivent être étroitement unies : « que la moralité précède, que la théologie suive ». Sans morale, la religion n'est que superstition ; sans morale, l'homme prétendu religieux n'est qu'un courtisan, un solliciteur de la faveur divine. Il n'a d'autres sentiments que celui de la crainte d'une part et l'espoir de la récompense de l'autre.

« La loi considérée en nous, dit-il encore, s'appelle la conscience. La conscience est proprement l'application de nos actions à cette loi. » Les reproches de la conscience resteront sans effet, si on ne les considère pas comme les représentants de Dieu, dont le siège sublime est bien élevé au-dessus de nous, mais qui a aussi établi en nous un tribunal. Mais d'un autre côté, quand la religion ne se joint pas à la conscience morale, elle est aussi sans effet. La religion sans la conscience morale est un culte superstitieux. On pense servir Dieu en le louant, par exemple, en célébrant sa puissance, sa sa-

(1) Dans le vol. VI de l'édition Hartenstein, page 231, Kant montre la nécessité d'enseigner et d'expliquer l'histoire sainte au point de vue éthique.

gesse, sans songer à remplir les lois divines, sans même connaître cette sagesse et cette puissance et sans les étudier. On cherche dans ces louanges prononcées des lèvres comme un narcotique pour sa conscience ou comme un oreiller sur lequel on espère reposer tranquillement... La vraie manière d'honorer Dieu, c'est d'agir suivant la volonté de Dieu et c'est là ce qu'il faut enseigner aux enfants. La seule façon de lui plaire est de s'efforcer de devenir meilleurs.

Kant recommande enfin aux enfants et aux éducateurs de ne pas profaner si souvent le nom de Dieu. « L'invoquer dans les souhaits que l'on forme, fût-ce même dans une intention pieuse, est une véritable profanation. Toutes les fois que les hommes prononcent le nom de Dieu, ils devraient être pénétrés de respect et c'est pourquoi ils devraient rarement en faire usage et jamais légèrement. Newton se recueillait toujours un moment, quand il prononçait le nom de Dieu. L'enfant doit apprendre à sentir du respect pour Dieu, d'abord comme maître de sa vie et du monde entier, ensuite comme protecteur des hommes, et enfin comme leur juge (1). »

Kant ajoute, pour conclure, quelques remarques qui sont particulièrement à l'adresse des enfants entrant dans l'adolescence : « Le jeune homme commence à cette époque à faire certaines distinctions qu'il n'avait pas fai-

(1) *Traité de Pédagogie*. Trad. Barni, p. 112. — Voir aussi sur le même sujet : *la Religion dans les limites de la Raison*, *la Critique de la raison pratique*, Trad, Picavet, 149, 154, 232, 234, — *La critique de Kant et la Religion* : Nolen (Revue ph. IX), — la philosophie de la Religion de Kant par Ph. Bridel, etc.

tes auparavant. C'est en premier lieu la différence des sexes. Dans l'éducation actuelle, dit Kant, on admet avec raison qu'il faut parler à l'adolescent de ces sortes de choses sans détour et d'une manière claire et précise. C'est là, sans doute, un point délicat, puisque l'on n'en fait pas volontiers un objet d'entretien public. Mais tout sera bien fait, si on lui en parle d'une manière sérieuse et digne... » Une seconde différence que l'adolescent commence à faire vers le temps où il entre dans le monde, c'est celle qui résulte de la distinction des rangs et de l'inégalité des hommes. « Tant qu'il reste enfant, dit Kant, il ne faut pas la lui faire remarquer. On ne doit pas même lui permettre de donner des ordres aux domestiques... Les enfants ne savent rien de cette différence, si les parents ne leur en donnent pas eux-mêmes l'idée. Il faut montrer à l'adolescent que l'inégalité des conditions est une disposition qui vient de ce que certains hommes ont cherché à se distinguer des autres par certains avantages. La conscience de l'égalité des hommes dans l'inégalité des conditions peut lui être peu à peu inculquée.

Il faut accoutumer le jeune homme à s'estimer absolument d'après l'idéal (1) qu'il porte en lui et qu'il faut

(1) Dans la *Critique de la Raison pure* (dialectique transcendentale, liv. II, chap. III), Kant définit un idéal en disant que c'est la perfection de chaque espèce d'êtres possibles. « De même, dit-il, que l'idée donne la règle, l'idéal sert de prototype pour la complète détermination de la copie et nous n'avons pas d'autre mesure de nos actions que la conduite de cet homme divin que nous trouvons dans notre pensée, avec lequel nous nous comparons et d'après lequel nous nous jugeons et nous corrigeons, mais sans jamais pouvoir atteindre sa perfection ». « La morale chrétienne, dit-il encore, dispose son précepte, comme cela doit être, avec tant de pureté et de sévérité, qu'elle enlève à l'homme la

toujours plus développer, et non d'après les autres. « L'estime d'autrui, dans tout ce qui ne constitue nullement la valeur de l'homme, est affaire de vanité. » Il faut, en outre, lui enseigner à avoir de la conscience en toute chose et à s'efforcer non seulement de *paraître*, mais d'*être*. Habituez-le à veiller à ce que, dans aucune circonstance où il a une fois pris sa résolution, elle ne devienne une vaine résolution ; il vaudrait mieux n'en prendre aucune et laisser la chose en suspens. Enseignez-lui la modération à l'endroit des circonstances extérieures et la patience dans les travaux : *sustine et abstine;* enseignez-lui aussi la modération dans les plaisirs. Quand on ne désire pas seulement des plaisirs, mais qu'on sait aussi être patient dans le travail, on devient un membre utile de la communauté et on se préserve de l'ennui (1) ».

Chasteté, pureté de la conscience, égalité d'humeur, voilà ce que Kant, en terminant, recommande à l'adolescent. Que celui-ci apprenne à estimer le devoir pour lui-même, et non parce que l'acte qu'il prescrit s'accorde peut-être avec ses penchants. Qu'il s'accoutume à considérer beaucoup de choses comme des devoirs. Déve-

confiance de s'y conformer complètement, du moins dans cette vie, mais en retour, elle le relève en ce sens que nous pouvons espérer que, si nous agissons aussi bien que cela est en notre pouvoir, ce qui n'est pas en notre pouvoir nous viendra ultérieurement d'un autre côté, que nous sachions ou non de quelle façon. — (*Critique de la Raison pratique.* Trad. Picavet, 232). « Trop douter de la liberté et de l'efficacité de l'effort, dit M. Marion, nous rend lâches et nous décourage de la lutte, mais trop présumer de nos forces nous rend dupes et détruit en nous la première des vertus, la vigilance ».

(1) *Traité de pédagogie.* Trad. Barni, p. 117-120. Paris-Alcan.

loppons en lui l'amour des autres et qu'il sache se réjouir du « bien du monde », c'est-à-dire d'un avantage qui ne touche ni sa personne, ni son pays. Qu'il n'attache qu'une médiocre valeur à la jouissance des plaisirs de la vie, pour ne pas craindre puérilement la mort. Montrons-lui que la jouissance ne tient pas ce qu'elle promet. Qu'on lui fasse comprendre enfin la nécessité de régler chaque jour son propre compte, afin de pouvoir faire à la fin de sa vie « une estimation de la valeur acquise. »

Telle est la conclusion du traité de Kant. On voit les rapports étroits qui existent entre sa pédagogie et son éthique, et combien il s'efforce, dans sa pédagogie comme dans sa morale, de concilier l'élément personnel, la liberté, avec la loi.

CONCLUSION

Développer dans l'homme toute la perfection que sa nature comporte, tel est pour Kant, nous l'avons vu, le but de l'éducation. Il résulte de cette définition que l'éducation ne prend fin qu'en apparence à l'âge où l'on sort de la sujétion des parents et des maîtres. Elle continue aussi longtemps qu'on est perfectible, c'est-à-dire toute la vie ; elle s'étend du berceau jusqu'à la tombe.

Après avoir été dirigé par des intelligences supérieures à la sienne, après avoir plus tard coopéré à sa propre éducation sous l'autorité des parents et des maîtres, l'individu, mis ainsi progressivement en état de se gouverner lui-même, est tenu de travailler seul, une fois arrivé à l'âge adulte, à son propre perfectionnement. Mais si Kant veut que cette éducation devienne l'œuvre propre de chacun, chacun étant responsable de soi, il pense aussi que l'exemple et la société de tous ceux se proposant un même idéal ne peuvent que contribuer à ce perfectionnement et il préconise une sorte d'union morale entre les hommes de « bonne volonté », société ci-

vile et éthique, uniquement fondée sur les lois de la vertu et dont Dieu serait l'unique législateur (1). En résumé, l'Education est, pour Kant, un constant effort, une ascension volontaire, une évolution progressive vers un idéal qui doit devenir toujours plus conscient et plus élevé. Contrôle autocratique, constitutionnalisme, enfin autonomie, telles sont, pour ainsi dire, les différentes étapes, les phases successives par lesquelles il veut que l'Education fasse passer chaque candidat à l'humanité.

Sans doute Kant procède de Rousseau. Nous avons vu quel compte il tient des exigences de la nature et de la psychologie des divers âges de la vie. Comme Rousseau, il réclame avec énergie pour l'enfant et pour l'adolescent la mesure de libre activité nécessaire à son développement physique, intellectuel et moral. Développer au lieu de comprimer, diriger sans étouffer, rendre l'activité consciente et raisonnable : telle est aussi sa méthode. Cependant, si l'influence de J.-J. Rousseau sur Kant

(1) « Dans la société politico-civile, dit Kant, le législateur est la multitude elle-même, réunie en un tout, dont la volonté générale établit la contrainte extérieure et légale. Mais dans la société morale, le peuple ne peut être envisagé comme législateur... Dans la société éthico-civile, on ne peut concevoir de législateur suprême que celui auquel tous les devoirs, y compris les devoirs moraux, peuvent être rapportés comme des commandements dont il est l'auteur. Il doit donc être un scrutateur des cœurs pour pénétrer dans l'intimité des sentiments de chacun et pour rendre à chacun selon ses œuvres. Or, comme telle est l'idée de Dieu en qualité de Souverain moral du monde, on ne peut se représenter une société morale que comme un peuple de Dieu, un peuple ardent aux bonnes œuvres, et dont les efforts réunis tendraient à ce que le règne de Dieu arrive, à ce que sa volonté soit faite sur la terre. (*La Religion dans les limites de la Raison*. Trad. Lortet, p. 50).

[illegible] stance si certains préceptes de la pédago- [illegible] aient écrits sous la dictée de Rousseau, [illegible] subsiste des divergences de la plus haute [illegible] notamment pour ce qui concerne l'éduca- [illegible] point de départ et la fin de l'éducation. [illegible] Rousseau fait l'apologie de l'instinct et veut [illegible] laisser faire la nature, Kant pense que [illegible] à se régler uniquement sur les dispo- [illegible] de l'enfant et à leur donner libre cours; [illegible] idéal, digne de l'espèce humaine, où nous [illegible] constamment. Le devoir de l'éducateur, [illegible] rechercher les moyens propres à élever [illegible] idéal, de le faire passer de l'animalité [illegible] soumission finale des penchants, accord [illegible] avec les principes de la raison, tel est, pour [illegible] mot et l'idéal de l'éducation ; tan- [illegible] l'éducation chez Rousseau est confor- [illegible] c'est après tout l'exaltation de l'ins- [illegible] animalité.

[illegible] deux doctrines, là même où elles sem- [illegible] est peut-être plus apparente que ré- [illegible] affirmations de Rousseau sont volon- [illegible] paradoxales, celles de Kant, la plupart [illegible] et limitées. Ainsi, lorsque Kant, [illegible] Rousseau, prétend suivre la nature, il ne [illegible] de la même façon. Rousseau se plaît [illegible] l'impulsion naïve de nos penchants [illegible] et la glorifie. Sous cet [illegible] à ménager et à s'en servir, dans [illegible] qui seule est sacrée. Kant [illegible] de même que dans tous

les autres domaines, il faut s'astreindre à connaître exactement cette force ; il le faut, pour ne point se briser contre celles de ses exigences et de ses lois qui sont invincibles ; mais Kant veut aussi qu'on étudie la nature pour discerner ses imperfections et ses lacunes, pour la vaincre et la redresser à l'aide des forces mêmes qu'elle nous fournit ; car ces forces, après tout, ne valent, selon lui, qu'autant que nous les gouvernons sur un idéal digne de notre raison et de notre conscience, auquel s'appliquent les efforts de notre libre volonté.

Rousseau est sans conteste le penseur le plus suggestif qui ait jamais paru. Grâce à la magie de son style, il a provoqué, dans tous les domaines, les révolutions les plus profondes. Mais, ajoutons-le, c'est un génie auquel a manqué la pondération. Chez lui, les pensées justes et profondes sont mêlées aux plus étranges paradoxes. Pour le lire avec fruit, il faut une raison déjà formée, assez clairvoyante et assez ferme pour démêler les sophismes et résister aux entraînements d'une logique subtile, éloquente et passionnée. Ce qui distingue Kant, au contraire, c'est la modération unie au jugement le plus ferme et le plus sain. Son style ne possède aucun des caractères qui rehaussent la forme et attirent sur elle l'attention. Quoi qu'il en soit, on a pu se convaincre que tout ce que le XVIIIe siècle a eu de plus généreux trouve un écho dans sa pédagogie, comme dans sa morale.

Kant a démêlé, sous l'influence de Rousseau, et c'est là le mérite éminent de la philosophie kantienne, dans l'homme, l'être moral. Aucun philosophe n'a parlé plus noblement que lui de la dignité humaine. Aucun n'a dégagé avec plus de lumière les prescriptions de la mora-

...ance, des suggestions de l'inté-
...ombrables de ce qu'il appelle
...a mieux compris la sainteté
...origine du Devoir.

...est, selon Kant, l'unique fon-
...maine, est aussi pour lui le
...éducation. Voilà pourquoi la
...pliner et régler avant tout chez
...Loin de comprimer ou de sup-
...té et de tarir ainsi la moralité
...est de libérer cette volonté.

...a liberté pour Kant ne consiste
...s, ce n'est pas le pouvoir de fai-
...tre libre, ce n'est pas obéir à ses
...personnalité devant les tyrannies
...s, recevoir sans réagir toutes les
...ilieu où l'on se trouve (1). Etre li-
...ccoutumer à consulter avant d'agir
...est au fond de chacun de nous
...le langage : c'est être esclave
...seul (2) : c'est s'habituer à se-
...ations étrangères et prendre
...persévérant de sa personnalité.
...intellectuel, moral, voilà le
...que l'effort développe l'exer-

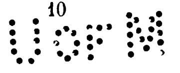
[illegible]

gie et qu'il faut être énergique pour lutter contre les suggestions internes ou externes et obéir au devoir seul.

Telle est la forte et salutaire discipline à laquelle Kant veut façonner l'âme de l'enfant et de l'adolescent. Tel est l'idéal qu'il conviendrait, nous semble-t-il, de se proposer désormais, à une condition cependant : Kant veut que l'on s'efforce d'inculquer de bonne heure à l'enfant cette idée du devoir et qu'on s'applique à la faire paraître dans toute sa majesté, parce qu'elle seule peut donner aux déterminations de notre volonté une valeur vraiment morale et parce que, selon lui, elle a en réalité d'autant plus de force qu'elle se montre sous une forme plus sévère et que, par conséquent, elle inspire plus de respect.

La perfection morale pour l'austère philosophe de Kœnigsberg est d'accomplir, coûte que coûte, ce que le devoir commande, sans même y mêler une émotion. Loin d'intéresser la sensibilité à l'accomplissement des ordres de la raison, il s'en défie; il redoute la moindre intervention du sentiment, on dirait qu'il craint d'affaiblir le devoir, s'il nous incline à l'aimer. Il y a là un stoïcisme transcendant que la nature repousse. Schiller lui-même exprimait une critique très fine à ce sujet dans cette épigramme célèbre : « J'ai du plaisir à faire le bien, cela m'inquiète. » Le devoir est-il complet, quand on se borne à faire ce que la raison nous demande ? Ne faut-il pas aussi l'aimer ? Faire son devoir en l'aimant, n'est-ce pas quelque chose de plus complet que de le faire sans émotion, sans goût (1), durement, pour ainsi dire ?.

(1) Le devoir, disait Gœthe, consiste à aimer ce que l'on se commande à soi-même. Cette maxime de Gœthe pourrait servir d'amendement a la doctrine de l'impératif catégorique. Le senti-



… peu près de sa morale et de sa pédago… comme autant d'élé… hétérogènes. Kant n'a-t-il pas … enthousiasme, les plus hau…

… donner à la morale une base aus… le sentiment n'a-t-il pas … pourvu qu'on le maintien… le surveille avec vigilan… régulateur de la vie mora… n'est-il pas le vérita…

… que soit l'importance de l'i… Il y a quelque chose de … dévouement, c'est-à-dire … de soi-même qui n'a plus … est certes pas moins … de vouloir exclure … sous prétexte qu'il en … de tous les sentiments, … les plus bienfaisants, comme … Ce double défaut de … nulle part plus claire… où il s'agit de … qu'il avait exposées précé… pédagogie.

… dans l'accomplissement du … bonne volonté pour la soute… comme de l'air atmosphé… et séparés, font mou… presque le contraire. »

En matière d'éducation, n'est-on pas d'accord pour dire que le grand principe, c'est le dévouement, l'amour ?

Le cœur, n'est-ce pas le grand moteur ? n'est-ce pas la force qui met en jeu tous les organes, qui suscite toutes les énergies de l'intelligence et de la volonté ?

Ni le devoir seul, ni la sensibilité seule.

Union indissoluble du devoir et de l'amour. Le devoir comme but et comme régulateur, l'amour comme moteur, comme puissance dynamique (1) : voilà, nous semble-t-il, une devise plus complète, qui s'inspirera à la fois et de Kant et de Rousseau.

C'est dans cette devise synthétique que fut, croyons-nous, le grand secret de la puissance réformatrice de Pestalozzi.

Sur un monument simple et modeste, élevé le 12 janvier 1846, à Birr, dans le canton d'Argovie, on lit cette inscription, qui est le plus éloquent résumé de la vie de ce grand éducateur dont l'existence fut consacrée tout entière au Devoir, mais à un devoir aimé, accompli avec l'enthousiasme et l'amour le plus intense :

(1) Du foyer des sentiments tendres et généreux, dit excellemment Mme Necker de Saussure, il rayonne sur l'intelligence je ne sais quelle vie, quelle douce chaleur, dont elle est intimement pénétrée. Les sentiments ne sont pas seulement nécessaires à l'esprit pour compléter ses connaissances, ils décident de son caractère même, de sa nature et du genre de son action... Le sentiment produit sur les idées le même effet que la musique produit sur des paroles chantées ; il leur donne un caractère, un sens qu'elles n'auraient pas présenté autrement. (*L'Education progressive*, tome I. page 277.)

À NOTRE PÈRE PESTALOZZI
ICI REPOSE
HENRY PESTALOZZI
NÉ A ZURICH, 12 JANVIER 1746
DECÉDÉ A BRUGG, 17 FÉVRIER 1827
SAUVEUR DES PAUVRES A NEUHOF
PÈRE DES ORPHELINS A STANZ
FONDATEUR DES NOUVELLES ÉCOLES DU PEUPLE A BURGDORF
INSTITUTEUR DE L'HUMANITÉ A YVERDON
HOMME, CHRÉTIEN, CITOYEN, TOUT POUR LES AUTRES, POUR LUI-MÊME RIEN
PAIX A SES CENDRES

L'Argovie reconnaissante, 1846.

Pestalozzi fut en effet disciple de Rousseau et de Kant; il eut, nous le verrons, la plus grande influence sur Fichte qui, s'inspirant à son tour de ses idées, cherchera à régénérer, non seulemenl des individus isolés, mais aussi des collectivités tout entières.

DEUXIÈME PARTIE

FICHTE. L'ÉDUCATION ET LA COLLECTIVITÉ

INTRODUCTION

La pédagogie de Kant, comme sa morale, est essentiellement individuelle. En morale, il s'occupe de déterminer une loi et des principes valables pour un être raisonnable en général. C'est seulement plus tard, et par voie de conséquence, qu'il arrive à la morale sociale et à la politique. En pédagogie, il donne pour fin suprême à l'éducation la perfection individuelle.

Fichte se sépare ici de son maître, ou plus exactement il le complète. Il ne s'agit pas seulement pour lui, comme le voulait Kant, de réaliser dans l'individu un idéal de pureté et de moralité. Il faut placer l'homme dans la société civile et dans l'Etat auquel il appartient : il faut lui proposer un idéal de perfection et de justice sociale, et son premier devoir sera d'y travailler de toutes ses forces. La morale de Fichte est pour le fond celle de Kant, mais elle est chez lui formulée en d'autres

termes, établie sur d'autres déductions et enrichie de développements nouveaux.

L'homme *est une fin en soi*, avait dit Kant, mais il en est aussi une pour les autres, ajoute Fichte, et c'est là précisément ce qui fait la dignité de l'individu : la vertu est l'oubli de soi dans l'intérêt de la totalité des êtres intelligents ; chacun doit, selon la mesure de ses forces et la place qui lui a été assignée, travailler à l'œuvre de la moralisation universelle.

Pour Fichte, l'homme n'est pas un être solitaire qu'on puisse songer à élever uniquement pour lui-même, en vue d'un idéal absolu. Il a des relations contingentes avec un monde réel dans lequel il est appelé à vivre. La mission de l'Education, à tous les degrés, n'est donc pas seulement de former et de cultiver des esprits et des consciences à l'état individuel, isolé, sporadique, pour ainsi dire, mais de former aussi et de cultiver des hommes destinés à vivre en société. En un mot, Kant insiste sur le premier facteur du problème de l'Education : l'individu ; et Fichte sur le second : la collectivité.

Sans doute, pour Fichte comme pour Kant, l'éducation de l'individu est chose essentielle, mais cette éducation doit, selon Fichte, ne jamais perdre de vue les intérêts des collectivités et en particulier de la nation dont on fait partie. C'est ainsi que Fichte compléte Kant.

Selon la science sociale, en effet, une nation a une vie propre. C'est un organisme vivant comme la plante et l'animal, et tous ses membres sont aussi nécessaires les uns aux autres, aussi dépendants l'un de l'autre que les membres de notre corps. Cette mutuelle dépendance et cette nécessité mutuelle, c'est ce qu'on nomme solidarité.

A priori, l'être moral se fait ce qu'il est, il est ce qu'il veut, car il se sent libre. Cependant, d'autre part, l'humanité est une dans son essence, les individus sont par nature les organes d'un tout. « En fait, dit M. Secrétan, (*Recherche de la méthode*) l'individu est à bien des égards le produit de causes générales. Nous apprenons à parler, nous apprenons à penser, nous empruntons au milieu qui nous entoure l'instrument de l'intelligence, qui ne peut se développer que par l'éducation. Nous lui empruntons également le fond de nos pensées : l'autorité nous sert de guide, la tradition ést l'aliment de notre esprit. Sans l'éducation, sans le langage, sans la tradition, sans l'autorité, sans l'espèce, le plus grand génie qu'ait vu naître la terre n'arriverait pas à l'alphabet ; que dis-je, il ne formerait pas un jugement, il n'élèverait pas soninstinct jusqu'à la conscience de soi-même, il ne pourrait pas dire : *je suis*. Si nous pouvions faire le départ desidées quenous avons reçues sans y réfléchir, sans leur imprimer lecachet de notre personnalité, et de celles qui sont vraiment notre bien propre, nous verrions que les dernières se réduisent à presque rien. Ces considérations, qui s'étendraient à l'infini, s'appliquent à la vie morale aussi bien qu'à la vie intellectuelle. On sait l'empire de l'exemple sur les enfants grands et petits.... A dire vrai, l'homme moral, comme l'homme physique, ne vit que dans l'espèce et par l'espèce, il lui emprunte sa substance. Sans elle, il ne serait pas et ne saurait être compris. L'esprit individuel que nous connaissons ne forme donc pas un tout complet, un être absolument distinct. Cependant il réagit à son tour sur l'espèce et il la modifie, comme il peut réelle-

ment s'en affranchir à quelque degré. L'individualité parfaite est un idéal : ce que l'expérience nous montre, c'est une masse organique dans laquelle s'opère un travail d'individualisation. »

Les individus étant par nature les organes d'un tout, ils n'ont pas le droit de se vouloir dans un isolement égoïste, qui serait contre nature. Il faut vouloir réaliser l'unité qu'on a reconnue, comme le dit M. Secrétan, parce que la fin de quelque chose est la réalisation de son choix. Nous ne devons donc pas nous vouloir isolément, et nous séparer des corps dont nous sommes les membres. Mais d'autre part nous sommes libres. C'est librement que nous devons nous consacrer au bien de l'ensemble. Le bien imposé, exigé par la contrainte légale, ne serait plus le bien, puisqu'il ne serait pas la liberté. En d'autres termes, solidarité et liberté, solidarité acceptée et voulue librement, voilà la base de la vie morale et de l'édifice social (1).

(1) Voir Secrétan : *Civilisation et Croyance*. Voir aussi sur le même sujet les ouvrages de Wundt, Durkheim, Marion, Fouillée. La solidarité est tout d'abord fatale et inconsciente, automatique, pour ainsi dire ; c'est un fait de nature avant d'être une obligation de la conscience et un besoin du cœur. C'est seulement du jour où la solidarité devient libre et volontaire qu'elle acquiert sa valeur morale.

Vinet, dont on parle souvent comme s'il avait méconnu l'élément générique pour le sacrifier entièrement à l'élément individuel, dit dans le même sens : « Il est impossible de ne pas être frappé de la manière intime dont chaque existence humaine est engagée dans mille autres existences. Au moral comme au physique nous avons des ancêtres, une généalogie. Idées, caractère, tempérament, rien n'est absolument à nous, ni ne procède uniquement de nous... Sans l'humanité point d'homme, sans l'homme point

Dans l'être animé, tous les organes vivent l'un par l'autre, et conséquemment doivent vivre l'un pour l'autre. Seulement dans l'animal et chez la plante, la solidarité des organes est encore toute matérielle et forcée ; dans la collectivité qui s'appelle nation, au contraire, la solidarité de tous les individus qui la composent devient l'œuvre de leur consentement ; c'est une solidarité volontaire, c'est la solidarité des cœurs, solidarité si bien exprimée par la devise : *un pour tous, tous pour un*. Sans solidarité, a dit un philosophe, la liberté deviendrait anarchie et tyrannie des forts ; sans solidarité, l'égalité deviendrait nivellement et abaissement universel. La liberté et l'égalité sont des avantages sociaux que nous exigeons d'autrui, la solidarité est la vertu sociale que nous devons exiger de nous-mêmes ; la liberté et l'égalité sont nos droits, la fraternité est notre devoir.

Les conceptions sociales de Fichte ne reposent point sur des considérations utilitaires. Jamais il n'invoque la nécessité de mieux répartir les biens, de supprimer le paupérisme, d'assurer à tous une part de bien-être. Son idéal est désintéressé, c'est celui d'un philosophe non d'un économiste. A une époque où la morale con-

d'humanité. J'aime à contempler tour à tour ces deux forces et dans leur concours et dans leur opposition, laquelle, à sa manière, est aussi un concours...

« Je veux l'homme complet, spontané, individuel, pour qu'il se soumette en homme à l'intérêt général. Je le veux maître de lui-même, afin qu'il soit mieux le serviteur de tous... c'est de gaieté de cœur appauvrir le trésor commun que d'y verser des âmes dépouillées de la substance qui faisait leur vraie richesse. » (*Educat.*, p. 465. — *Philosophie morale*, p. 172-173).

ns les plus convenables pour
our, sans songer aux intérêts
un, tirant à soi et ne songeant
à bien-être, « prenait brave-
ur public, serrant les épaules,
et se réjouissant mécham-
du voisin », Fichte, lui, pro-
énergie et fait sentir à ses
qu'impose la solidarité. « On
en 1804, en parlant de ses
nçoit plus pour la vie humai-
en-être. Chacun cherche à se
confortablement possible, sans
rré qui le lie nécessairement
tres hommes, sans se deman-
meilleur usage à faire de la
aractère de la morale domi-

gation et de sacrifice, appren-
à songer au bien commun, —
c'est le devoir et sans atten-
: tel sera le programme de
re de choses nouveau s'établis-
or, comme il n'y a pas

de l'esprit du siècle : 3me

la crainte de l'effort, dit un
on, une abstention dédaigneuse
sans faire preuve d'aucune capa-
de l'esprit prussien à la fin du

de passage naturel d'un état donné à un autre état opposé, et puisque les hommes ne peuvent pas se transformer, comme par un coup de baguette en un moment, il faut préparer cette régénération et le seul moyen d'y réussir sera d'instituer une éducation nouvelle et de donner à l'Etat des droits nouveaux. » Est-ce à dire que l'Etat, tel que Fichte voudrait l'instituer, se montrerait toujours respectueux de la liberté individuelle dont Kant s'était fait l'ardent apôtre ? Nous ne le pensons pas. Nous verrons que, malgré l'idéal élevé qu'il se propose, l'Etat de Fichte rappelle à différents égards celui de Sparte, celui de la cité antique.

Quoi qu'il en soit, Fichte a eu le sentiment très vif des devoirs et des droits de l'Etat, en matière d'instruction et d'Education, et c'est surtout à ce point de vue que nous l'étudierons ici. C'est d'une éducation nouvelle, inspirée par Pestalozzi, qu'il attend la régénération de la nation allemande. En organisant après Iéna l'instruction en Prusse, Fichte pensait que l'avenir d'une nation est dans l'Education donnée à ses enfants, et que, si la fortune des armes est changeante, si les triomphes matériels sont provisoires et passent, les effets de l'éducation intellectuelle et morale sont permanents et assurent seuls la grandeur et la prospérité d'une nation.

Nous verrons que ses efforts ne furent pas stériles. Il réussit à faire passer dans les âmes de ses contemporains quelque chose de son énergie morale et il contribua, par ses paroles et par son exemple, à susciter, dans la jeunese des écoles, d'héroïques défenseurs de l'indépendance allemande.

On peut ne pas approuver tout le système philosophi-

[illegible]

[illegible] par.

[illegible]

[illegible] et par ses [illegible]

[illegible] à ses yeux

[illegible] par il

[illegible] tous les

[illegible] avec

[illegible] s'est

[illegible] pas l'amour :

[illegible] sans l'amour

[illegible] De même, il est

[illegible] par son amour [illegible] a par

[illegible] simple

[illegible] rien en elle-

[illegible] elle-

[illegible] de l'amour, comme

[illegible] double

[illegible] Si quel-

[illegible] aimer sans

[illegible] par une image de l'a-

[illegible] aucune réa-

[illegible] p. 305.

constamment efforcé d'agir sur les caractères, de fortifier, de régénérer les âmes, d'inspirer le respect pour notre propre liberté et pour la liberté d'autrui. Ses leçons d'Iéna, d'Erlangen, de Berlin, sont également animées de ce même esprit moral. Même lorsqu'il enseigne, il est apôtre autant que professeur.

Son ambition est de former non des disciples mais des hommes. « Le besoin d'activité naturel aux jeunes gens, écrit un de ses disciples, est entretenu et excité par lui de mille manières. « Agir, il faut agir », voilà ce qu'il répète sur tous les tons. L'enseignement de Fichte était une vraie prédication. Il ne voulait pas seulement instruire les esprits, mais convertir les âmes. Ajoutons que toute son existence, traversée par de nombreuses épreuves, a été en conformité avec ces nobles paroles qu'il prononçait à Iéna, au début de sa carrière de professeur de philosophie : « Tous ceux de vous auxquels leur vocation est chère, peuvent avoir cette haute et fortifiante pensée : A moi aussi est confiée en partie la culture de mon époque et celle des âges suivants; par mon travail aussi se développe la marche des générations futures, l'histoire universelle des nations. Je suis appelé à rendre témoignage à la vérité, ma vie n'est rien, mais de mes efforts dépendent une infinité de choses. Je suis prêtre de la vérité, je suis à son service ; je me suis engagé à tout faire, tout oser, tout souffrir pour elle. Si pour elle, je suis haï et persécuté, si je dois mourir à son service, ferais-je rien de plus, rien autre que ce qu'il me fallait absolument faire ? »

« Entrez avec les autres hommes dans des rapports étroits, dit-il encore, et vous les trouverez tout autres

vie : une période de formation, (1762-94) où il subit l'influence de Spinoza, de Kant et de Pestalozzi ; une période de production philosophique (1794-99) et une période de propagande et d'action proprement dite (1799-1814). Relativement à l'esprit général du XVIII[e] siècle, la doctrine de Fichte était une énergique protestation contre les théories matérialistes et une affirmation éloquente de l'activité du moi et de la liberté morale. Relativement à la philosophie de Kant dont il était le disciple, c'était un effort puissant pour l'établir sur une base inébranlable. En effet, Fichte a développé la pensée de Kant. Le système de Kant peut être considéré comme un *idéalisme critique*, une conception des choses considérées comme des déterminations imposées à la réalité absolue par notre pensée finie, c'est-à-dire comme des phénomènes : de la sorte les objets ne sont que nos idées. Quant à la réalité absolue, Kant en faisait un objet de foi morale.

Le système de Fichte est encore à certains égards un *idéalisme critique* qui pose l'objet comme relatif au sujet, à la fois comme produit par le sujet et le limitant,

trad. Barchou de Penhoën, (Paris, 1832, in-8) ; *Destination du savant et de l'homme de lettres*, trad. Nicolas (Paris, 1838, in-8) ; *Méthode pour arriver à la vie bienheureuse*, trad. Bouillier, (Paris, 1845, in-8) ; *Doctrine de la Science*, trad. Grimblot (Paris, 1846, in-8) ; quelques passages des *Discours* ont été traduits ou analysés par MM. Lévy-Bruhl, Hallberg, Guillaume, Robert et par M. Marion, dans son cours de la Sorbonne. Nous en avons utilisé une partie pour notre résumé.

Parmi les nombreux ouvrages consacrés à ce philosophe, citons : Wilm : *Histoire de la Philosophie allemande de Kant à Hegel*, 1847. — Lowe, *Die Philosophie Fichtes*, Stuttgart, 1862, et les ouvrages de Busse, Noak, Zimmer, etc.

en sorte que le sujet en prenant conscience de soi poursuit la réduction de l'objet au sujet sans l'achever jamais. Mais, comme l'a fait remarquer M. Léon, cet *idéalisme critique* s'appuie sur une conception de la réalité absolue, comme sujet pur ou liberté absolue ; et par suite le système est un effort pour déduire de cette conception et les fonctions de la raison théorique et les conditions de la vie morale. Mais par là-même, Fichte retrouve encore ce principe de Kant désigné sous le nom de primat de la raison pratique et qui revient à donner à la foi morale une portée supérieure au savoir, en faisant de la raison théorique un organe de la vie morale, c'est-à-dire de la science elle-même une réalisation, incomplète il est vrai, de la liberté. En somme, Fichte construit *a priori* le même monde dont Kant avait tracé le plan dans son analyse de la raison humaine ; mais, par cela même que ce monde est un monde moral et que la pensée de Fichte le construit, le système n'est plus seulement une conception, une spéculation pure. Il devient vivant et pratique : la vie de Fichte en est pour ainsi dire l'expression. En dépit des déductions de la *Doctrine de la Science*, l'objet essentiel de l'idéalisme de Fichte est de fonder les rapports des êtres moraux entre eux et d'établir le règne des fins dont Kant avait parlé : 1° *L'être* a sa raison dans le devoir être ; 2° Le but suprême, d'après lui, est l'action. « Quelle est, dit-il, la fin du point de vue spéculatif et de toute la philosophie avec lui, si ce n'est la vie ? Rien n'a une valeur absolue que la vie. Tout le reste : pensée, poésie, science, n'a de valeur qu'en tant qu'il se rapporte, en quelque façon, à la vie, qu'il en provient et qu'il vise à y retour-

ner. Voilà la tendance de ma philosophie. C'était aussi celle du Kantisme qui, sur ce point du moins, ne se séparera pas de moi (1) ».

Ainsi, dans le système de Fichte, le premier principe se développe, le sujet pur se réalise en se remplissant de son contenu. La doctrine de la science dans sa partie théorique et dans sa partie pratique, les doctrines du *droit*, de la *morale* et de la *religion*, nous font assister à ce développement et en décrivent les phases successives.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer en détail ces différentes phases du système philosophique de Fichte ; cette exposition serait mieux placée en tête d'un de ses ouvrages systématiques, mais il ne sera peut-être pas déplacé de donner quelques détails biographiques et historiques, qui expliqueront la genèse des idées de Fichte et spécialement celles contenues dans les *Discours à la nation allemande*.

Fichte naquit le 19 mai 1762, au village de Rammenan dans la Haute Lusace. Son père, qui était un rubanier d'une scrupuleuse probité, descendait d'un sous-officier suédois qui, lors de la guerre de Trente ans, s'était établi dans le pays. Tout en le surveillant avec soin son père le laissa se développer librement et selon sa nature. Le jeune Fichte donna de bonne heure des preuves de l'originalité de son esprit ; il se signala dès l'enfance par une mémoire exceptionnelle, un esprit éveillé et une grande force de volonté. Frappé de ces heureuses dispositions, un baron de Miltitz, ami du seigneur de Rammenau, offrit à ses parents de se charger de son

(1) *Œuvres de Fichte*, édit. de Berlin, 1845, II, p. 333.

éducation. Il le confia aux soins d'un pasteur des environs de Missnie, et c'est là, dans le village de Niederau, que Fichte passa les années de sa jeunesse dont il conserva le meilleur souvenir. A 13 ans, il lui fallut quitter cet heureux séjour pour entrer au collège de Schulpforta. Triste de la perte de sa liberté, excédé des mauvais traitements qu'il recevait d'un de ses camarades, séduit d'ailleurs par la lecture des aventures de Robinson Crusoé, il résolut de fuir, pour aller vivre dans quelque île lointaine et solitaire. Déjà il était sur la route de Hambourg, lorsque le souvenir de sa mère le fit rentrer dans le devoir et retourner au collège. Il se mit dès lors avec ardeur à l'étude et ne tarda pas à devenir un des meilleurs élèves de l'école.

A dix-huit ans, il se rendit à l'Université d'Iéna pour y étudier la théologie ; mais son goût pour les études philosophiques fut de plus en plus excité par cette étude même. Le problème de la liberté l'occupa surtout très vivement. Il se décida d'abord pour le déterminisme et, la lecture de l'*Ethique* de Spinoza, qui fit sur lui une impression profonde, le confirma dans ses opinions. Cependant le déterminisme le satisfaisait d'autant moins qu'il avait une plus vive conscience de sa personnalité et bientôt le sentiment de la liberté se prononça avec tant de force en lui, qu'il devint le principe de sa philosophie.

La mort de son père adoptif l'ayant réduit à ses propres ressources, il eût à s'imposer de grandes privations qui, loin de le décourager, ajoutèrent encore à la force de son caractère. Après avoir terminé ses études, n'ayant pu trouver à se placer comme pasteur dans son pays, il consentit à être précepteur dans une maison de Zurich

(1788). C'est dans cette ville qu'il fit la connaissance de Mlle Rahn, nièce de Klopstock, qu'il épousa plus tard. En 1790, après avoir cherché vainement une position en Allemagne, il se rendit à Leipzig, pour y étudier spécialement la philosophie kantienne. *La Critique de la raison pratique* lui révéla pour ainsi dire sa propre vocation et confirma dès lors sa foi dans la liberté et la dignité humaine. Une vie nouvelle commence pour Fichte ; tous ses projets d'avenir sont abandonnés ; rien ne l'intéresse plus, il ne veut plus s'occuper de rien au monde, jusqu'à ce qu'il ait pénétré bien au fond la doctrine de Kant, et qu'il se la soit assimilée. « Ce furent, dit-il, les meilleurs jours de ma vie, je ne savais pas si j'aurais à manger le lendemain, et cependant j'étais complétement et parfaitement heureux. Je vis dans un monde nouveau depuis que j'ai lu la *Critique de la raison pratique.* On ne saurait croire quel respect pour l'humanité et quelle force donne ce système. »

Obligé d'accepter de nouveau une place de précepteur dans une famille noble de Varsovie, où il reste quelques mois, il s'empresse, à son retour de Pologne, de faire, malgré son extrême pauvreté, le pèlerinage de Kœnigsberg. Pour vaincre la froideur que lui témoigna tout d'abord Kant, Fichte soumit à son examen le manuscrit de l'ouvrage qui depuis parût sous le titre d'*Essai d'une critique de toute Révélation* (1). Kant alors le recommanda comme précepteur au comte de Krokow qui résidait près de Dantzig, et bientôt le succès de son premier écrit vint le tirer de l'obscurité et donner un autre cours

(1) 1792, t. V, de l'édition de Berlin.

à sa destinée. L'*Essai d'une critique de toute révélation*, entièrement conçu dans l'esprit de Kant, ayant d'abord paru anonyme, *la Gazette littéraire d'Iéna*, qui avait alors une grande autorité, n'hésita pas à l'attribuer à Kant lui-même et à lui accorder les plus magnifiques éloges. Telle fut l'origine de la réputation de Fichte (1).

C'est alors qu'il fit la connaissance de Pestalozzi dont l'influence fut si considérable sur ses idées.

En 1793, le nom de Pestalozzi était déjà célèbre, puisque, l'année précédente, l'assemblée législative l'avait proclamé citoyen français en compagnie de Washington et de Klopstock. Il avait déjà fait paraître plusieurs de ses ouvrages pédagogiques : *Le Journal d'un père, la Soirée d'un ermite*, série d'aphorismes sur le relèvement du peuple par l'éducation, où Pestalozzi insiste sur la nécessité de développer l'âme par *le dedans*, par la culture intérieure ; enfin et surtout les quatre volumes de *Léonard et Gertrude*, où Pestalozzi racontait la régénération d'un village par le concours de la législation, de l'administration, de la religion et de l'école. En donnant à Gertrude le principal rôle dans ce roman, Pestalozzi voulait marquer une de ses idées fondamentales, qui était de remettre l'instruction et l'éducation du peuple entre les mains des mères. « La maison paternelle, disait-il, est la base de l'éducation de l'humanité. — Le paysan qui veut conduire son bœuf apprend à le connaître : qu'il en soit de même du pédagogue et de l'élève. — C'est dans la nature même de l'homme, qu'il faut

(1) Voir Imm.-Hermann Fichte, *Joh. Gottl. Fichtes Leben*, 2e édit., Leipzig, 1861.

chercher les lois de sa culture. — Le développement de la nature humaine est soumis à l'empire des lois naturelles, et ces lois s'exercent *harmonieusement*, c'est-à-dire qu'elles développent toutes les facultés à la fois, *insensiblement*, c'est-à-dire par petites progressions lentes, auxquelles la pédagogie doit se conformer. — En outre, la nature ne se développe que par l'exercice, et cet exercice suppose des objets sur lesquels les facultés agissent; par conséquent, l'observation, l'intuition des choses est le principe de toute éducation. — Enfin, tout doit être lié dans l'Education; les connaissances nouvelles doivent reposer sur les notions déjà acquises, de même que, dans l'organisme d'un animal ou d'une plante, les accroissements nouveaux se rattachent à des organes ou à des germes préexistants. » En d'autres termes, l'ancienne éducation considérait l'esprit et le cœur de l'enfant comme des vases qu'il faut remplir, tandis que Pestalozzi compare l'œuvre de l'Education à ce qui se passe par exemple dans la plante. Un germe qui se développe produit des branches, des fleurs et des fruits, par le travail de son propre organisme et en s'assimilant les éléments divers qui lui sont fournis par le milieu dans lequel il vit. Il en est ainsi des facultés. De même que, dans l'ordre physique, chaque progrès de l'être organisé est un produit du travail intérieur de ses organes, un développement du dedans au dehors, et non point une simple juxtaposition extérieure comme dans le minéral; de même chaque progrès intellectuel et moral de l'homme doit être le produit du travail intérieur de ses propres facultés, de ses propres sentiments, et non point le simple dépôt, confié à la mémoire, des résultats

d'un travail étranger. La jeune plante se développe par degrés insensibles, chacun de ses progrès procède de celui qui l'avait précédé et prépare celui qui doit le suivre. De même les progrès de l'enfant sont soumis à une gradation, à un enchaînement, à un ordre génétique enfin, qui ne peut pas être arbitrairement interverti et qui ne comporte point de lacune.

L'accroissement du végétal dépend en grande partie de la force vitale de ses organes, de même le développement de l'homme dépend essentiellement de la puissance de ses facultés. C'est donc à augmenter cette puissance que l'Education doit s'appliquer tout d'abord. D'ailleurs, il s'agit moins encore de porter le développement de l'homme jusqu'à un certain degré qu'à lui donner l'impulsion nécessaire pour qu'il ne s'arrête pas (1).

Telles étaient alors les idées de Pestalozzi (en 1793), lorsqu'il se rencontra avec Fichte.

Fichte venait de se marier. Il avait épousé, en octobre 1793, une amie de Mme Pestalozzi, Mlle Johanna Rahn, et il faisait alors un séjour à Zurich, ville natale de sa femme. Pestalozzi, dans l'automne de 1793, s'était rendu à Richtersweil, dans la maison de son oncle, le Dr Holze. Ce fut dans cette retraite située sur les bords du lac de Zurich que Fichte vint plusieurs fois visiter l'auteur déjà célèbre de *Léonard* et *Gertrude*.

Une lettre du littérateur allemand Fernow contient

(1) Voir sur Pestalozzi les ouvrages de M. Morf, du Dr O. Hunziker, de M. F. Mann, de M. Seyffarth, (en allemand) et, en français, l'excellent ouvrage de M. Guillaume, (Paris. Hachette).
La Commission du Musée pestalozzien, de Zurich, a fait paraître également de nouvelles éditions de ses principales œuvres.

le récit d'une de ces visites dans laquelle il avait accompagné Fichte et son ami le poète danois Buggessen. « Nous suivîmes, dit-il, pendant deux heures, la rive droite du beau lac de Zurich, puis nous traversâmes le lac pour nous rendre à Richtersweil, grand village situé à deux lieues plus loin. C'est là que réside un certain savant (*ein gewisser Gelehrter*), nommé Pestalozzi, qui s'est fait connaître entre autres par le livre populaire suisse intitulé: *Léonard et Gertrude.* Buggessen désirait faire sa connaissance. C'est un homme entre quarante et cinquante ans, laid et marqué de la petite vérole, simple dans ses vêtements et son extérieur, comme un paysan, mais si plein de sentiment que peu d'hommes l'égalent; il est remarquable également par une excellente philosophie pratique qui respire dans tous ses écrits. Avec ces deux hommes, les heures passaient comme des secondes, et ces jours me procurèrent beaucoup d'heureux instants (1). »

Sur la demande de Pestalozzi et de Lavater, Fichte expliquait à un cercle d'amis la philosophie de Kant, on discutait aussi les évènements de la Révolution française. On sait quelles étaient à cette époque les idées politiques de Pestalozzi, idées qui furent sans doute le sujet de ces entretiens et dont l'influence se retrouve dans certains écrits de Fichte. Il est facile de les connaître en parcourant l'*Essai sur les causes de la Révolution française*, essai que Pestalozzi venait à peine de ter-

(1) *Fichte's Leben und Briefwechsel*, 1830. t. I, p. 215.

miner (1). « Ce sont les princes, dit-il, qui par leur aveuglement et leur mauvaise administration, ont cré é une situation révolutionnaire. Il n'y a pas d'autre alternative : ou bien l'Europe devra retomber dans la barbarie par le despotisme ou bien les cabinets devront accorder loyalement ce qui est légitime dans les aspirations de l'humanité vers la liberté. » Puis, après avoir engagé la France à ne pas menacer les nations voisines, à renoncer à la propagande révolutionnaire, il se tourne, en terminant, vers « le premier des princes allemands » et lui demande un grand acte de sagesse et de patriotisme:« Empereur d'Allemagne, si jamais un peuple mérita d'obtenir, par la garantie légale de ses droits, un plus haut degré de bien-être et de force politique, c'est le peuple allemand. C'est un peuple honnête, content de peu, aimant l'ordre et la justice ; l'anarchie est contre son naturel ; il ne demande que la sécurité de son foyer et la paix de sa chaumière ». Cet ouvrage s'achève par une vision dont s'inspirera plus tard Fichte. Le génie de l'Allemagne apparaît aux princes assemblés : il éclaire leurs yeux, il les fait rougir de leurs fautes ; à sa voix, les princes promettent de ne chercher que la vérité, de restaurer les antiques vertus allemandes, de rendre à leurs peuples leurs anciens droits. « Je vis alors les princes d'Allemagne unis avec leurs peuples, et j'entendis la voix du génie qui s'écriait : La patrie est sauvée ! Mon cœur battit..... et je m'éveillai de mon rêve ».

(1) Cet ouvrage, terminé en février 1793, a été imprimé pour la première fois en 1872 par M. Seyffarth, dans le tome XVI des œuvres complètes.

Nous verrons comment Fichte s'efforça plus tard de réaliser le rêve de son ami par le moyen d'une Education nouvelle, procédant directement du système pédagogique de Pestalozzi.

« Connais-tu, écrit-il plus tard à sa femme, le livre de Pestalozzi : *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* et son dernier ouvrage paru à Leipzig cette année ? Il faut le lire. Je suis en train d'étudier le système d'éducation de Pestalozzi, et j'y trouve le vrai remède aux maux de l'humanité malade, comme aussi le seul moyen de l'amener à la compréhension de ma philosophie (1). »

Cette dernière phrase peut paraître étrange. Il faut, pour la comprendre, revenir à cette année 1793 et aux nombreux entretiens qu'eurent alors Fichte et Pestalozzi sur des sujets politiques, pédagogiques et aussi philosophiques. Le 16 janvier 1794, Pestalozzi écrivait à Fellenberg : « j'ai constaté avec satisfaction, en m'entretenant avec Fichte, que j'étais arrivé par mes expériences personnelles à peu près aux mêmes résultats que la philosophie kantienne. »

Un document de cette époque nous montre quelles étaient alors les opinions philosophiques de Pestalozzi et comment elles se rapprochaient non seulement des idées de Kant mais aussi des conclusions philosophiques de Fichte lui-même. Cet essai philosophique a pour titre : *Mes Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (2). Com-

(1) *Fichte's Leben und Briefwechsel.*, t. 1, p. 496

(2) Voir tome X de l'édition *Seyffarth* et l'édition nouvelle publiée, en 1886, par la Commission du Musée pestalozzien de Zurich.

mencé en 1785 (1), cet ouvrage, qu'il méditait depuis plusieurs années déjà, fut publié en 1797.

Cherchant à s'expliquer les contradictions qu'il constate dans la nature humaine, Pestalozzi distingue dans l'homme trois états différents qui font de lui un être triple : l'homme naturel, l'homme social, l'homme moral.

« Je suis à la fois, dit-il, un produit de la nature, un produit de la société et un produit de mon propre moi. Comme produit de la nature, je me sens libre de faire ce qui me plaît, et en droit de faire ce qui m'est utile. Comme produit de la société, je me sens tenu et lié par des rapports et des contrats qui m'imposent certains devoirs. Comne produit de mon propre moi, je me sens indépendant de l'égoïsme de ma nature animale et des liens de mes rapports sociaux, ayant à la fois le droit et le devoir de faire ce qui m'ennoblit et ce qui est avantageux à mes semblables. »

« J'ai la faculté, dit-il encore, de considérer toutes les choses de ce monde, abstraction faite de mes besoins animaux et de mes rapports sociaux, au seul point de vue de ce qui peut contribuer à mon ennoblissement intérieur, et de ne les rechercher ou de ne les rejeter que par cette unique considération. Cette faculté existe en moi d'une manière indépendante, elle n'est en aucune façon une conséquence de quelque autre des facultés de ma nature. Elle est, parce que je suis, et je suis, parce qu'elle est. Elle naît de ce sentiment qui est inhérent à mon être : Je me perfectionne moi-même, quand je fais de ce que je *dois* la loi de ce que je *veux*. C'est la volonté qui rend l'homme clairvoyant et c'est la volonté

(1) Voir lettre à Zinzendorf du 10 décembre 1785.

Nous verrons comme ... oit : qui le fait libre.
liser le rêve de son ... C'est la volonté qui
nouvelle, procédant ... it. »
que de Pestalozzi. ... quelques citations de

« Connais-tu, écrit ... r sa conception de la
de Pestalozzi : *Com* ... e, à divers égards, des
fants ? et son dé ...
née ? Il faut le ... alozzi en 1793, à l'épo-
me d'éducation ... ersweil, sur les bords
mède aux ma ... e Fichte et Pestalozzi
seul moyen de ... ie et durable amitié.
philosophie ... ujours en correspon-

Cette de ... étudia spécialement son
pour la co ... ons comment, en 1807,
nombreux ... *llemande,* Fichte ren-
sur des ... a éclatant hommage et
phiques. ... lariser dans toute l'Al-
lenberg ...
tenant av ... ivait avec un vif intérêt
ces per ... ançaise ; lui aussi prend
la philo ... évolution et ne craint pas

Un do ... onséquences extrêmes de
étaient ... premiers loisirs de Zurich
et comm ... ts pour la défense des
idées de ... te manifestation.
ques d ... sans nom d'auteur : *Reven-*
pour ... *der*, adressée aux princes
re ... ue jusqu'ici. — *Héliopolis,*
... *de obscurité.*—En 1794, il

(1) ... année que Pestalozzi avait ter-
(2) ... *la Révolution française.*
Plice

fait paraître : *Rectification des jugements du public touchant la Révolution française*. Fichte développe dans ces deux brochures (1) les idées politiques de Rousseau et certaines conceptions de l'essai de Pestalozzi dont nous avons donné plus haut des extraits. Selon Fichte, l'Etat n'existe qu'en vertu d'un contrat, lequel peut toujours être dénoncé par chacun des intéressés. Fichte n'admet pas que le consentement de tous ceux qui ont formé le contrat soit nécessaire aussi pour le dissoudre. Selon lui, la volonté de quelques-uns suffit pour remettre les choses en l'état où elles seraient, si le contrat n'avait pas eu lieu. D'où il tire logiquement cette conclusion : la loi n'est loi qu'aussi longtemps que le peuple veut bien y obéir, et, dès qu'il s'y refuse, elle perd toute vigueur (2).

En résumé, pour Fichte, il ne peut y avoir de constitutions invariables et le peuple a le droit de les changer. « Tous les événements du monde, dit-il, dans la préface, sont, à mes yeux, une série de tableaux que le grand précepteur de l'humanité nous présente, afin que nous apprenions ce qu'il nous est nécessaire de savoir. Ainsi, je regarde la Révolution française comme une riche et belle peinture sur ce grand texte : les droits de l'homme et la dignité de l'homme ».

(1) T. VI de l'édition de Berlin, publiée par son fils en 1845-46 (8 vol.).

(2) Fichte admet alors d'une manière absolue le droit de sécession pour toute partie de l'Etat, et même pour tout membre de l'Etat. En 1800, au contraire, dans son ouvrage intitulé l'*Etat commercial fermé* (T. III de l'édit. de Berlin), il soutient la doctrine de l'omnipotence de l'Etat, doctrine qui fut combattue plus tard par de Humboldt, l'un des premiers qui aient introduit dans la politique le principe individualiste.

... avater et d'autres
... la volonté qui ... avons vu, avait ex-
... esclave. C'est ... de Kant ; ce fut
... scélérat. » ... idée de son
... par les quelque ... autre but que de
... par sa ... reposer sur des
... rapproche, à ... cette entrepri-
... Fichte. ... lui offrit la chaire
... de Pestalozzi ... Fichte se ren-
... Richter ... par le succès
... entre ... enthousiastes et des
... une solide
... qui avait été assez
... mais s'il n'eut
... soutenir une
... et défendre ses
... en 1794. Bien-
... le dimanche,
... il fut soup-
... le culte public. Ce fut
... public pour se défen-
... d'athéisme et de
... l'homme le plus
... travailler sans
... à celui des au-
... comme ce-
... de tous les
... pour elle, est l'enne-
... Il est du devoir
... le but final, de

dans tout ce qu'il fait.
r avec bonheur à l'en-
s, s'il n'est lui-même un
ulement par des discours
urtout par notre exemple ;
été doit lui donner de bons
le l'exemple vient de notre
Avec combien plus de raison
le savant qui, dans toutes les
être en avant de tous les au-
rière pour ce qui est le prin-
but de toute culture, comment
comme il doit l'être, et comment
autres suivront ses leçons, quand
e tous, contredites par ses actions ?
le la religion chrètienne disait à
pliquer aux savants : Vous êtes le
sel perd sa saveur, avec quoi la
les hommes de choix sont corrom-
cher la bonté morale ? — Considé-
rapport, le savant doit être l'homme
illeur de son temps ; il doit présenter
degré de développement moral atteint

destination de l'homme en société, dit-il
rmer avec les autres hommes une union
intimité, soit toujours plus étroite,
ndue, toujours plus large : mais cette
ossible que par le perfectionnement, puis-
mes ne sont unis et ne peuvent l'être qu'en
e leur dernière destination. Nous pouvons

nous pouvons également dire que notre destination dans la société est le perfectionnement commun, perfectionnement de nous-mêmes par l'action librement reçue des autres sur nous et perfectionnement des autres par notre réaction sur eux comme sur des êtres libres.

« Je ne connais pas d'idées plus élevées que celle d'une action générale de toute l'humanité sur elle-même, de cette vie, de ces efforts incessants, de cette émulation à donner et à recevoir ce que chacun peut avoir de plus noble en partage, de cet engrenage général d'innombrables rouages dont le ressort commun est la liberté, et de cette belle harmonie qui en résulte. Qui que tu sois, peut dire chaque homme, toi qui portes une figure humaine, tu es membre de cette grande communauté; quelle que soit l'infinité des membres qui opèrent cette action, j'agis aussi sur toi et toi sur moi ; quiconque porte sur sa figure la marque de la raison, quelque grossièrement qu'elle y soit gravée, n'existe pas en vain pour moi. Je ne te connais pas, et tu ne me connais pas encore ; mais aussi certainement que nous sommes appelés à être bons et à devenir meilleurs, il viendra un moment, quand ce serait après des millions et des milliards d'années, — car qu'est-ce que le temps? — il viendra un moment où je t'entraînerai dans ma sphère d'activité, où je serai pour toi un bienfaiteur, où je recevrai de toi des bienfaits, et où mon cœur sera lié au tien par le plus beau lien d'une libre action réciproque (1) ».

Travailler sans cesse à son propre perfectionnement et

(1) *De la Destination du savant et de l'homme de lettres*, trad. par Nicolas, 40-79.

à celui des autres, telle était aussi la seule action que Fichte voulut désormais exercer lui-même. Dans ses rapports avec la jeunesse enthousiaste qui se pressait autour de lui, il s'appliquait surtout à la former à une pensée libre et à une activité désintéressée. Mais les haines et les défiances politiques qu'avait excitées dans la plupart des cours de l'Allemagne le défenseur de la légitimité de la Révolution française ne désarmèrent pas. Un article, inséré par lui dans le *Journal philosophique* et intitulé *Du fondement de notre foi en un gouvernement moral du monde*, le fit accuser d'athéisme, et cette accusation, admise par le gouvernement de la Saxe électorale, qui partageait avec celui de Weimar le patronage de l'Université d'Iéna, fut suivie de la démission de Fichte et de son bannissement des Etats saxons en 1799. Il protesta énergiquement contre une telle accusation (1) et alla chercher un refuge à Berlin.

(1) Voir T. V de l'édition de Berlin : Appel au public contre l'accusation d'athéisme. Défense judiciaire contre l'accusation d'athéisme, 1799.— Quoi qu'il en soit, souvent dans ses lettres, Fichte parle de la divine Providence et recommande une pieuse résignation à ses décrets. Dès sa jeunesse, Fichte a vivement manifesté des sentiments et des principes religieux. Ce même esprit religieux se voit dans ses lettres à sa femme et dans les habitudes de sa vie de famille. Tous les soirs, à la maison, raconte son fils, la journée se terminait par un exercice de piété fait en commun. D'abord la famille, y compris les domestiques, chantait quelques versets d'un cantique, puis il parlait sur quelques passages de la Bible et, quand l'occasion s'en présentait, il ajoutait des paroles de consolation et de pieuses exhortations. C'est lui qui disait en parlant du christianisme : « Le christianisme porte encore dans son sein une puissance de rénovation qu'on ne soupçonne pas. Jusqu'à présent il n'a agi que sur les individus et in-

Pendant plusieurs années, Fichte demeura dans cette ville, sans caractère public. Il se livre tout entier à ses études et fait un retour plus profond sur lui-même. C'est l'époque d'un renouvellement et d'un élan nouveau de sa pensée philosophique. Il franchit de plus en plus les limites du moi, dans lesquelles il avait paru se renfermer d'abord. Déjà dans la *Doctrine de la science*, audessus de ce moi intelligent qui a conscience de lui-même, qui est nous-mêmes, il avait placé un moi infini, absolu, qui pose tout ce qui est, qui est cause et principe du non moi (voir le § 5 de la *Doctrine de la Science*) et qui ne se confond pas avec le moi conscient de lui-même, quoiqu'au fond il ne soit qu'un avec lui. Il développe alors ce qui n'était encore qu'indiqué dans la *Doctrine de la Science*, et ce moi illimité devient successivement pour lui le savoir absolu, l'être absolu qui, dans l'existence, se réfracte, se brise en moi et en non moi. De plus en plus, il aperçoit l'être divin comme le fondement de notre être, et notre existence comme la conséquence de notre participation avec lui. De plus en plus, il voit en lui le subjectif et l'objectif, le moi et le non moi se confondre comme dans la source commune d'où ils découlent également, et c'est là qu'il cherche la raison de l'accord du subjectif et de l'objectif dans la connaissance humaine. Ainsi il arrive à poser le principe de l'identité

directement par eux sur l'Etat. Mais celui qui a pu apprécier son action intime, soit comme croyant, soit comme penseur indépendant, celui-là admettra qu'il deviendra un jour la force interne et organisatrice de la société et alors il se révèlera au monde entier dans toutes les profondeurs de ses conceptions et toute la richesse de ses bénédictions ».

du subjectif et de l'objectif et dès lors, tout en insistant toujours davantage sur l'importance du sentiment religieux qu'il s'efforce de ranimer dans tous les cœurs, il ne considère plus dès lors la *Doctrine de la Science* que comme la base d'une philosophie complète, divisée en deux parties, dont l'une devait expliquer le monde sensible et l'autre le monde moral.

Dans le traité de la *Destination de l'homme*, Fichte exposa sa philosophie sous une forme moins scientifique (1). Il montre l'homme pensant, passant du doute à la science et de la science à la foi ; il s'efforce de concilier la réflexion avec la croyance. « Le savoir, dit-il, n'est qu'image et réflexion, et, la réalité sur laquelle porte la réflexion, nul savoir ne peut y atteindre ; mais il y a une autre réalité ; ce n'est pas à la science qu'il faut la demander : il faut pour la trouver un autre organe ; cet organe est en toi : c'est la conscience de la loi morale, qui nous impose en sa vérité une foi absolue et avec elle la foi en toutes les existences que la loi morale suppose ». Sur cette base, Fichte rétablit l'existence du monde phénoménal, celle d'un monde moral et spirituel, l'immortalité de l'âme, l'existence de Dieu qu'il conçoit comme l'auteur de la loi morale, comme la volonté infinie, universelle, qui se révèle dans la conscience, et qui est l'âme et le lien de tout ce qui existe.

« Si la destination de l'humanité, dit-il, était seulement de se créer sur la terre une condition meilleure, il suffirait sans doute que les actions humaines fussent dirigées

(1) *Le traité de la Destination de l'homme* parut en 1800. Voir t. II de l'édit. de Berlin.

par un simple mécanisme (1). La liberté serait non seulement inutile, mais funeste à l'homme ; l'intention serait de trop. Le monde, tel que nous le voyons, loin d'aller directement à son but, ne l'atteindrait qu'avec mille détours. Pourquoi, dans ce cas, le Souverain Créateur des mondes nous aurait-il doués d'une liberté souvent en contradiction avec ses éternels desseins ? Pourquoi ne nous aurait-il pas prédéterminés à agir comme il faut que nous agissions, afin que ses desseins s'accomplissent ? Il pouvait certes aller à son but par mille chemins plus courts. Mais je suis libre, et par conséquent, il est impossible que ma destinée s'écoule tout entière dans le cercle d'une existence où tout s'enchaîne de telle sorte, causes et effets, que ma liberté demeure inutile. Mais je suis libre, car ce n'est pas l'acte réel, mécaniquement exécuté, ni dépendant, sous ce rapport, qu'à moitié de moi ; ce n'est pas lui qui fait le prix et la valeur d'une action, c'est l'acte moral, c'est-à-dire la libre détermination de ma volonté, qui toujours dépend de moi. La voix de la conscience ne cesse de me le répéter. Or, par là, ne m'enseigne-t-elle pas aussi que la loi morale, dédaignant de commander à un mécanisme aveugle et matériel, ne prétend régner que sur des volontés intelligentes et libres ? »

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer en détail les doctrines philosophiques de Fichte ; qu'il nous soit permis tout au moins de citer l'appréciation suivante donnée par le fils de Fichte lui-même, qui résume admirablement son

(1) *Destination de l'homme*, trad. Barchou de Penhoen (Paris, 1832, in-8).

système : « Si on envisage, dit-il, cette philosophie au point de vue pratique, c'est-à-dire en tant qu'elle présente la vie sous un point de vue déterminé, et engage à s'y conformer, on peut ainsi apprécier et résumer ses résultats : La vie sensible, immédiate, et tous les intérêts qui s'y rapportent et ont leur racine en elle, avec quelque habileté que l'égoïsme, la prudence et la ruse les parent des plus belles couleurs, sont entièrement vides, un pur néant, n'ont aucune valeur et aucune réalité en eux-mêmes. C'est pourquoi la vie sensible, et les efforts dont elle est le principe et le but, ne produisent dans le sentiment que l'inconstance et l'agitation d'une tendance toujours inquiète et jamais rassasiée, à cause de la contradiction intérieure que cette apparence de vie et d'effort dans le néant et en vue du néant, engendre nécessairement. Au contraire, le monde sensible et notre vie dans ce monde ne prennent de la signification et de la valeur que lorsqu'ils deviennent le théâtre et l'instrument des actes de la liberté morale. Il n'y a de réalité que dans ces actes, et eux seuls existent dans le sens vrai ou dans le sens philosophique de ce mot. C'est seulement lorsque le moi s'élève dans le monde des idées et qu'il lui consacre toute sa liberté et toutes ses forces spirituelles, qu'il acquiert la réalité. En s'élevant du monde apparent et de la vie apparente à la vie de l'idée, il est devenu en lui-même un vrai moi. Car les moi, tant qu'ils demeurent dans la sphère commune des sens, sont essentiellement semblables, nulle part on ne trouve en eux une individualité propre. Il n'y a pour eux d'individualité et de distinction spirituelle que lorsqu'ils se sont élevés dans le monde des idées morales, lorsque chaque moi est sous

l'empire d'un but moral qu'il s'est posé, et auquel il consacre toute sa vie. Alors les moi deviennent des personnalités, des esprits individualisés, et en même temps ils se sont élevés au-dessus de la sphère de l'apparent et de l'accidentel, ils se sont enracinés dans la vie éternelle. Ils sont donc assurés de la persistance de leur personnalité, aucune mort ne peut les atteindre, quoique terrestrement ils périssent et disparaissent. Cette philosophie doit donc être considérée comme le système de la liberté, de la liberté morale, puisqu'elle place en elle le vrai et l'unique principe de vie (1) ».

Avant d'étudier les discours de Fichte à la nation allemande, où nous trouverons exposées ses principales idées sur l'Education, disons encore quelques mots d'un ouvrage important.

Pendant l'hiver de 1804-1805, Fichte donna à Berlin une série de leçons sur les *Caractères fondamentaux de l'esprit du siècle*, qui furent très goûtées. C'est dans ces leçons qu'il trace son plan d'histoire universelle et qu'il y marque la place de l'humanité actuelle. La fin de la vie du genre humain sur la terre, c'est, dit-il, que dans cette vie les hommes puissent ordonner librement toutes leurs relations, conformément à la raison.

Selon lui, il y a cinq grandes époques dans l'histoire de l'humanité. La première est l'état d'innocence où la raison gouverne sous forme de simple loi de la nature ou d'instinct aveugle ; la seconde est caractérisée par le péché qui commence, par la transformation de l'instinct de la raison en une autorité qui contraint extérieure-

(1) Imm.-Hermann Fichte, *Joh. Gottl. Fichtes Leben*.

ment : c'est l'âge d'autorité où la raison ne gouverne que par des institutions extérieures et des croyances qui ne cherchent pas à convaincre, mais exigent un assentiment et une obéissance aveugles. La troisième époque est l'état de péché parfait, constitué par l'indifférence pour toute vérité, par le mépris de l'instinct de la raison et de toute autorité. Le monde actuel en est, selon Fichte, à cette troisième époque. La vie dans le genre et pour le genre a entièrement disparu ; il ne reste plus que la vie individuelle avec tout ce qui s'y rattache. Mais que chacun cesse de vivre exclusivement de cette vie individuelle pour se consacrer au service du genre humain, avec tout ce qu'il a, avec tout ce qu'il peut, et alors seulement une restauration des mœurs sera possible.

Cette restauration engendrera les deux époques suivantes : la quatrième, qui est celle de la justification qui commence, et où la raison et ses lois sont comprises avec une claire conscience, où la vérité est révérée et aimée par dessus toutes choses, et la cinquième, qui est celle de la justification achevée, ou de la sanctification, où l'humanité s'embellit elle-même dans toutes ses relations par l'exercice de la liberté parfaite qu'elle a réalisée pour elle-même en une image qui est la représentation fidèle de la raison. « Nous avons derrière nous, dit Fichte, un monde d'obscurité et de contrainte, devant nous, un monde de lumière et de liberté, mais nous n'appartenons proprement ni à l'un ni à l'autre. »

En 1801, Fichte, remarquons-le, ne parle pas de la patrie allemande ; comme Herder, Gœthe, Schlegel, il croit que l'humanité est un idéal supérieur pour tout esprit civilisé et que le vrai patriote est cosmopolite.

Fichte écrivit son ouvrage : *Les caractères fondamentaux de l'Esprit du siècle*, dans un esprit de cosmopolitisme vraiment enthousiaste, qui a trouvé son expression la plus nette dans ces paroles célèbres, à la fin de la quatorzième leçon : « Quelle est, je le demande, la patrie de l'Européen chrétien vraiment civilisé ? D'une manière générale, c'est l'Europe, plus particulièrement, c'est l'Etat de l'Europe qui occupe le rang le plus élevé dans l'échelle de la civilisation. L'Etat qui commet une fatale erreur doit, il est vrai, tomber dans le cours des temps, et cesser en conséquence d'occuper un tel rang ; mais bien qu'il tombe et qu'il doive tomber nécessairement, d'autres, par là-même, s'élèvent, parmi lesquels un surtout, qui tient aujourd'hui le rang qu'occupait auparavant le premier. Laissons donc les hommes qui ne sont nés que de la terre, qui reconnaissent leur patrie dans le sol, dans les rivières et dans les montagnes, laissons-les demeurer citoyens de l'Etat tombé ; ils conservent ce qu'ils désirent, ce qui constitue leur bonheur ; l'esprit, de même nature que le soleil, obéissant à une attraction irrésistible, prendra son essor dans la direction de la lumière et de la liberté. Cette constitution cosmopolite de l'esprit nous permet de contempler avec une sérénité parfaite les actions et la destinée des nations, tant pour nous que pour nos successeurs, et cela, même jusqu'à la fin des temps (1) ». Neuf mois seulement après que ces mots furent imprimés, arrivait la catastrophe d'Iéna ; la puissance mili-

(1) Quatorzième leçon des *Caractères fondamentaux de l'esprit du siècle*, t. VII de l'édit. de Berlin.

taire de l'Allemagne était brisée et le dernier boulevard du pays, la Prusse de Frédéric-le-Grand, était à la merci de Napoléon. Logiquement, comme le dit un historien, Fichte aurait dû se tourner du côté de la nation victorieuse ; mais, se défiant sans doute de la logique, il laisse cette bassesse aux êtres nés de la terre, et lui, avec toute sa force d'homme, avec les armes, non du soldat, mais du penseur, il se présenta au combat pour défendre son pays contre l'oppresseur. La disgrâce et le malheur de sa patrie lui firent sentir toute la tendresse qu'il avait pour elle, tout le prix de l'honneur national, toute la signification, dans l'histoire, d'un fait comme la nationalité. Et cette expérience nouvelle trouva son expression dans les pensées inspirées et les paroles brûlantes des *Reden an die deutsche Nation*.

CHAPITRE II

LES DISCOURS A LA NATION ALLEMANDE. CIRCONSTANCES HISTORIQUES.

Tant que l'occupation française se contint dans les limites fixées par le traité de Bâle et ne dépassa pas le pays rhénan, on ne s'était guère ému. Mais lorsque Napoléon étendit son action sur l'Allemagne centrale et septentrionale, l'appréhension d'une absorption de l'Allemagne par l'étranger devint de plus en plus vive.

Déjà en juillet 1806, c'est-à-dire deux mois avant Iéna, Schleiermacher écrivait: « Il va se produire tôt ou tard une lutte universelle dont l'enjeu sera notre existence morale, notre religion, notre culture d'esprit, aussi bien que notre indépendance. Cette lutte ne sera pas soutenue par les rois avec leurs armées. Peuples et rois devront combattre ensemble. Je vois devant mes yeux une crise suprême pour l'Allemagne. L'atmosphère est saturée d'orage et je souhaite que l'explosion ait lieu bientôt, car il n'y a plus à espérer que les nuages passent au-dessus de nous sans crever. »

Cette prophétie allait bientôt se réaliser. Quelque temps après, en effet, Napoléon écrasait les Prussiens à Iéna et Auerstadt, il faisait son entrée triomphale à Berlin et s'emparait à Postdam de l'épée du grand Frédéric. « Des 160,000 hommes qui avaient composé l'armée active des Prussiens, dit M. Thiers, il ne restait pas un débris, il

n'existait plus d'armée prussienne. Napoléon était maître absolu de la monarchie du grand Frédéric, il avait enlevé tout le matériel en canons, fusils, munitions de guerre ; il avait acquis assez de drapeaux pour en charger les édifices de sa capitale. Tout cela s'était accompli en un mois. En un mois le roi d'une grande monarchie, le second successeur du grand Frédéric, se voyait sans soldats et sans Etat... Si l'on veut avoir le secret de cette déroute inouïe, après laquelle les armées et les places se rendaient à la sommation de quelques hussards ou de quelques compagnies d'infanterie légère, on le trouvera dans la démoralisation qui suit ordinairement une présomption folle ! Après avoir nié, non pas les victoires des Français, qui n'étaient pas niables, mais leur supériorité militaire, les Prussiens en furent tellement saisis à la première rencontre, qu'ils ne crurent plus la résistance possible et s'enfuirent en jetant leurs armes. Ils furent attérés et l'Europe le fut avec eux. Elle frémit tout entière après Iéna plus encore qu'après Austerlitz»(1).

Il restait alors au roi Frédéric-Guillaume une province et 25,000 hommes. Napoléon résolut de tirer des pays conquis les ressources qui lui étaient nécessaires pour payer ses nouveaux armements. « Il avait, dit M. Thiers, laissé exister partout les autorités prussiennes et mis à leur tête le général Clarke pour l'administration politique du pays, M. Daru pour l'administration financière. Auprès de chaque administration provinciale, il y avait un agent français chargé de tenir la main à la perception des revenus et à leur versement dans la caisse centrale

(1). *Le Consulat et l'Empire* VII, p. 205 et suivantes.

de l'armée française. M. Daru devait veiller sur ces agents et centraliser leurs opérations. Ainsi les finances de la Prusse allaient être administrées pour le compte de Napoléon et à son profit » (1). Enfin le 7 juin 1807, le traité de Tilsitt consommait la ruine et l'abaissement de la Prusse. Malgré les supplications de la reine Louise de Prusse, qui vint elle-même à Tilsitt pour essayer de toucher Napoléon, le vainqueur ne voulut pas se laisser fléchir. D'après les résolutions de Napoléon, la Prusse devait tomber de neuf millions et demi d'habitants à cinq millions, de cent vingt millions de revenu annuel à soixante-neuf millions. La rapidité avec laquelle Napoléon put accomplir ses desseins et le peu de résistance qu'il rencontra ne révélèrent pas seulement la caducité des institutions politiques et militaires de l'Allemagne ; ils découvrirent aussi l'absence du sentiment patriotique. Devant ce triomphe de la force, en face de nombreux exemples de servilité, marque d'un abaissement considérable des caractères, l'Allemagne se sentit profondément humiliée.

« Tout d'abord, dit un historien allemand, ç'avait été comme un étourdissement, on avait regardé autour de soi, stupéfait, on eût dit Berlin, une ville endormie, se réveillant au bruit d'un tremblement de terre ou d'une éruption volcanique. » « Tout calcul de ce qui peut s'ensuivre, écrivait Hélène Jacobi à son frère le philosophe, est impossible même au plus habile des politiques et des tacticiens. Nous ne voyons que la dernière main sous laquelle la machine vermoulue achève de s'écrouler ;

(1) Voir *Le Consulat et l'Empire*, VII, p. 249 et suivantes.

nous sommes témoins du fracas, écrasés ou simplement meurtris selon que les débris nous atteignent, ou, en se superposant au gré du hasard, nous protègent... Il ne nous reste qu'une silencieuse résignation ! » « Nous nous sommes endormis, disait la reine, nous nous sommes endormis sur les lauriers de Frédéric-le-Grand, qui, maître de son siècle, créa un temps nouveau ; nous n'avons pas continué de marcher, et le temps nous a dépassés. »

Quant aux disciples de Kant, qui ne s'étaient jamais fait illusion sur les causes de ces désastres, ils firent enfin entendre leur voix pour montrer la cause profonde du mal et combattre l'égoïsme de plus en plus envahissant qui s'était glissé dans les âmes et avait conduit les uns à un matérialisme grossier, les autres à un épicurisme raffiné, tous à l'indifférence. Ils s'efforcèrent de montrer qu'il y a des intérêts généraux à côté des intérêts personnels et qu'il convient de sacrifier à ceux-là une partie de ceux-ci. Stein ne cessait de le déclarer jusque dans ses rapports officiels : « il fallait régénérer la nation en lui inculquant les convictions morales, religieuses et patriotiques qu'elle avait perdues, en propageant l'esprit de sacrifice en vue de l'indépendance et de l'honneur national, afin qu'on pût risquer un jour, avec la nation ainsi renouvelée, la lutte pour les biens les plus élevés. » « Le mal dont la patrie souffre le plus, écrivait Arndt (1), l'un des premiers patriotes allemands de cette époque, c'est l'affaiblissement des caractères. Les historiens manquent de cœur ; les poètes isolés, sans commu-

(1) Arndt : *Der Geist der Zeit*, p. 50 et suivantes.

nication avec le peuple, et par conséquent sans action sur lui, restent enfermés dans leur tour d'ivoire; les critiques n'ont ni largeur de vue, ni impartialité ; les publicistes sont, pour la plupart, des âmes lâches et viles... L'Allemagne est un chaos de mollesse, de raffinement intellectuel et de despotisme ; la génération présente ressemble à un vieillard tombé en enfance. Elle était en adoration d'elle-même, la voilà réveillée de sa longue illusion. Quel sentiment poignant que celui de n'être plus rien, de ne rien pouvoir !... Il n'y a pas d'humanité sans peuples, pas de peuples sans libres citoyens. C'est dans la colère que je reconnus ma patrie et appris à l'aimer. Quand, par suite de ses discordes, l'Allemagne ne fut plus rien, mon cœur en conçut et en embrassa l'unité et l'union. »

Telle fut ausi l'origine du patriotisme de celui qui devint le plus grand apôtre du patriotisme allemand : je veux parler de Fichte. Les malheurs de l'Allemagne, nous l'avons vu, éveillèrent en lui le sentiment national d'une façon puissante. Déjà en 1806, il avait voulu suivre l'armée prussienne comme « une sorte de Tyrtée oratoire ». Il avait fui de Berlin, après l'entrée des Français et revenait de Copenhague, en 1807. A peine de retour à Berlin, Fichte y prononce ses célèbres *discours à la nation allemande*, dans une salle où plus d'une fois sa voix était étouffée par les tambours français passant dans la rue. Tout Berlin assistait à ses exhortations passionnées. La jeunesse fut comme électrisée par l'audacieux langage de ce philosophe si soudainement converti du cosmopolitisme le plus large au patriotisme le plus exclusif, sous la pression des événements terribles qui venaient de

marquer l'année 1807. Arndt nous a peint le puissant philosophe tribun, « sa taille presque trapue, son large front, son puissant nez aquilin, le profond sérieux et la puissance terrifiante de son regard. »

C'est dans l'hiver, qui suivit la défaite d'Iéna, que Fichte voulut faire appel à la nation allemande. Il prononça successivement quatorze discours. Dans les premiers, il décrit la situation morale de l'Allemagne vaincue, la nécessité de relever l'esprit national, et l'impossibilité d'atteindre ce grand résultat, d'une manière solide, autrement qu'en transformant l'Education.

Tout en préconisant les doctrines de Pestalozzi dont les idées, nous l'avons vu, avaient, depuis plusieurs années déjà, inspiré à Fichte le plus vif entousiasme, tout en montrant que Pestalozzi était l'homme choisi par la Providence pour contribuer à cette régénération désirée et « pour amener l'humanité à comprendre *la doctrine de la Science,* » Fichte apporte, nous le verrons, un certain nombre de modifications au système de son ami, en traçant le programme de cette éducation nouvelle dont « il voudrait doter l'Allemagne pour son plus grand bien à elle-même et pour le bonheur de l'espèce humaine tout entière. »

Quoi qu'il en soit, on trouve dans ces discours le résumé le plus complet des idées pédagogiques de ce grand philosophe.

Montrer comment il est possible, au moyen d'une éducation bien dirigée, d'opérer le relèvement moral, non seulement de quelques individus, mais d'une nation tout entière : tel est le noble objet que Fichte propose à ses compatriotes dans ses discours.

CHAPITRE III

NÉCESSITÉ D'UNE ÉDUCATION NOUVELLE

Comme on l'a déjà fait remarquer avec raison, *les Discours à la nation allemande* (1) sont d'une importance essentielle pour l'histoire de l'idée de l'unité allemande ; il semble, à les lire aujourd'hui, qu'on assiste à la naissance même de cette idée, si inconnue la veille encore, si puissante le lendemain.

(1) Quelques fragments seulement de ces discours ayant été traduits en langue française (v. art. Fichte, par M. Guillaume, dictionnaire Buisson), nous en donnerons un résumé aussi complet que possible.

Les Discours à la nation allemande contrastent avec les *Caractérisques de l'âge présent*, en même temps qu'ils les complètent. Dans les *Caractéristiques*, Fichte suppose que l'humanité a seulement atteint le milieu de la troisième époque ; dans les *Discours* il admet qu'elle a fait, dans les trois années qui ont précédé, un pas extraordinaire en avant, en sorte que la troisième époque est déjà terminée et que la quatrième commence. La subjectivité, l'obstination, l'égoïsme, le péché, sont arrivés à leur comble ; ils ont manifesté par là leur néant et ont rendu nécessaire une nouvelle direction du cours de l'histoire. « Ces discours, dit Fichte, s'adressent à tous ceux qui aspirent à la réalisation d'une nation parfaite et qui, dans ce but, reconnaissent la nécessité de recourir à une science de l'Education qui forme vraiment des hommes ».

Dès le début, Fichte fait comprendre à ses auditeurs que, entre toutes les questions qui se posaient alors, il n'en est pas de plus capitale, de plus pressante, de plus vitale, pour son pays. « Je m'adresse, dit-il, aux Allemands, à tous les Allemands, et je ne tiens aucun compte des distinctions qui peuvent nous séparer les uns des autres, que les siècles peuvent avoir produites dans une nation une... Ce n'est absolument et uniquement qu'en nous souvenant de notre qualité d'Allemands que nous pouvons prévenir la ruine totale de notre nationalité, que nous pouvons reconquérir une individualité nationale, indépendante. Je suppose des auditeurs capables de s'élever au-dessus de leur juste douleur jusqu'à comprendre nettement et clairement que, si nous voulons être sauvés, il n'y a que nous-mêmes qui puissions le faire.... La pluie, la rosée, les saisons fertiles, tout cela ne dépend pas de nous, mais les rapports avec nos semblables, notre conduite dans la vie proviennent de nos efforts. Si nous ne voulons pas voir l'Allemagne disparaître, il faut nous mettre immédiatement à l'œuvre, avec énergie... Je connais votre douleur, je l'ai ressentie plus que personne, je l'estime... pourtant elle n'a de raison d'être que si elle nous pousse à nous recueillir, à prendre une résolution, à agir... Soyons sur nos gardes, ne nous accoutumons pas à l'ordre de chose étranger par une inattention, une distraction et une insouciance pareilles à celles qui nous y ont conduits... Ce n'est pas la force des bras, ni la valeur des armes qui remportent les victoires, c'est la vigueur de l'âme. Si vous continuez à marcher dans votre étourderie, dans votre mollesse, tous les maux de la servitude vous attendent, vous finirez par laisser éteindre votre

nationalité; mais, si vous voulez être des hommes, vous verrez encore fleurir une génération qui rétablira notre peuple, et ce rétablissement sera la renaissance du monde. ... Je parle pour les absents comme pour les présents, et j'espère que ma voix arrivera jusqu'aux frontières les plus reculées de l'Allemagne... Encore une fois, aucun pouvoir extérieur quelconque, aucune circonstance imaginable ne peut nous sauver. C'est nous-mêmes qui devons travailler à notre propre salut, sinon, c'en est fait de nous. Enfin, c'est, parce que je suis persuadé que vous avez le courage de voir les choses comme elles sont et de regarder le mal en face, que je m'adresse à vous. S'il en est ainsi, nous pouvons au moins maintenant, après avoir sondé le mal, chercher à le guérir. »

Après cette introduction, Fichte recherche tout d'abord les causes d'une telle catastrophe. « Tout le mal, dit-il, vient de notre profond égoïsme : égoïsme des gouvernés et des gouvernants. Jusqu'à présent, chacun, prince ou sujet, n'a songé qu'à son avantage et à son bien-être particulier. Chacun semblait vivre isolé ; l'individu ne songeait pas qu'il fait partie d'une collectivité à laquelle il faut savoir sacrifier, s'il est nécessaire, son existence et ses intérêts personnels. Voilà pourquoi nous sommes tombés si bas ! Nos malheurs étaient donc inévitables et mérités.

Une autre cause de l'état où est tombée la nation allemande, selon Fichte, c'est l'imitation servile de l'étranger. On n'a d'admiration que pour ce qui vient de l'étranger : langues, philosophie, mœurs, coutumes, produits industriels et commerciaux. Si les Allemands veulent redevenir maîtres d'eux-mêmes, il faut qu'ils se

ressaisissent, pour ainsi dire, il faut qu'ils se souviennent de l'histoire si glorieuse du passé... Malgré l'inertie actuelle, sachons qu'il dépend de nous maintenant de ressusciter un tel passé, au lieu d'être les derniers survivants d'une race qui aura mérité le mépris des peuples futurs... Ne désespérons pas de l'avenir : il existe encore un moyen, un seul, de préserver la nation d'une déchéance définitive. Un peuple, qui est tombé sous la domination étrangère, ne peut continuer à vivre comme nation et espérer de se relever un jour qu'à la condition de rompre résolument avec les traditions d'un passé condamné et d'inaugurer un nouvel ordre de choses.

Si le mal actuel résulte de la corruption nationale et d'une commune dégradation, la nation dégradée ne peut ressusciter à une vie nouvelle que par une régénération morale. Cette régénération sera produite, non par des moyens artificiels, mais par un changement radical de toute notre conduite. Puisque nos malheurs viennent de nous-mêmes, puisque nous avons détruit, pour ainsi dire, notre individualité de nos propres mains, c'est aussi à nous tous et à chacun en particulier à travailler à notre régénération et à commencer une vie nouvelle.

« Ce qu'il nous faut pour cela, c'est une éducation nouvelle, c'est une éducation morale et nationale, éducation qui transforme radicalement l'individu tout entier. Tel est le seul moyen de régénération et de salut pour la nation allemande.

« Encore une fois, la régénération politique suppose la régénération morale de l'individu et de la nation. Point de régénération nationale sans une régénération morale.

Point de régénération morale sans une éducation énergique, s'occupant à la fois de tout l'homme et de tout le peuple. Si vous voulez que de ces désastres sorte une Allemagne nouvelle, un ordre de choses nouveau, il faut instituer une éducation nationale nouvelle, qui soit capable de transformer moralement la génération naissante (1). »

Selon Fichte, seul de tous les peuples, le peuple Allemand est actuellement capable de comprendre cette tâche et de réaliser ce plan, parce qu'il est le seul peuple original du temps présent ; preuve en soit, dit-il, sa langue qui ne dérive d'aucune autre. Seule, parmi les autres langues de l'Europe, elle s'est conservée pure, seule, elle est parlée par le même peuple depuis son origine. « Qu'on se rappelle, dit-il, les Germains dont parle Tacite, refusant de mêler à leur langue les idiomes latins. » Les langues romanes, au contraire, ne sont que des langues dérivées, issues de la corruption du latin : malgré l'apparence de la vie, elles ont un élément éteint, de telle sorte qu'elles sont à l'allemand ce qu'est la mort à la vie. Or, telle langue, tel peuple (2). Si l'allemand est le plus ancien et le plus pur des idiomes actuellement parlés en Europe, le peuple allemand possède en lui une preuve vivante de sa noblesse et de sa supériorité. La langue allemande n'est pas fixée, comme les langues d'origine latine. Voilà pourquoi elle reste perpétuellement vivante

(1) *Reden an die deutsche Nation :* R. I.

(2) Voir. *Reden :* R. IV. « Le langage, dit Fichte, forme et développe l'esprit, il donne des idées claires et vivantes, surtout s'il est susceptible d'un développement indéfini. »

et en progrès. Voilà pourquoi aussi l'Allemagne est un sol si fertile pour la philosophie et pour la poésie, ces branches essentielles de la vie intellectuelle d'un peuple; voilà pourquoi elle est susceptible de recevoir une éducation qui la transforme et la pénètre complètement.

Fichte retrace ensuite à grands traits le rôle de l'Allemagne dans l'histoire ; il rappelle à ses auditeurs ces républiques de la Hanse, qui furent si florissantes et si puissantes ; il rappelle l'époque glorieuse de la Réforme (1) et montre « le grand service que par deux fois le génie germanique a rendu à l'humanité : en délivrant le christianisme de l'esclavage des formes, et en rapprenant au monde la liberté philosophique de penser, qu'il avait oubliée depuis l'antiquité. » Il voudrait que l'on écrivît une histoire qui montrerait, par ce que l'Allemagne a été, ce qu'elle peut être encore. Il ne regrette point le morcellement de la nation allemande. « Sans doute, dit-il, une monarchie absolue aurait pu, comme dans d'autres pays, accomplir par la force l'unité de la nation, mais il a mieux valu que celle-ci se développât librement et que chacune des régions de ce pays conservât son originalité et sa physionomie propre. Aujourd'hui, cependant, la culture allemande, qui est le patrimoine commun, court un grand danger ; l'unité doit se réaliser et elle se réalisera, si on accepte l'éducation nationale proposée. »

En un mot, le peuple allemand, selon Fichte, s'est seul conservé pur et sans mélange ; seul il possède un génie original et renferme dans son sein les sources ca-

(1) Voir *Reden :* R. VI.

chées et inépuisables de la vie et de la puissance spirituelles. Les peuples latins, étant arrivés à un développement et à une maturité trop précoces par une stimulation incessante, résultat du mélange des races dont ils se sont formés, sont maintenant épuisés et frappés de stérilité.

Nous n'insisterons pas sur ces considérations d'un patriotisme exalté, ni sur les passages où Fichte, qui avait à se faire pardonner son récent cosmopolitisme, pousse l'hyperbole à ses dernières limites, en expliquant avec un enthousiasme entraînant que les Allemands seuls peuvent être enflammés par le véritable patriotisme, démontrant que l'Allemagne est un peuple dans toute la force du terme, le peuple par excellence, « le peuple en soi » (*All-man*, toutè humanité). N'y a-t-il pas contradiction avec ses déclarations précédentes, où il montrait que les Allemands s'étaient attirés eux-mêmes leurs malheurs en perdant le sens de leur nationalité ?

Quoi qu'il en soit, nous aimons mieux détacher maintenant quelques passages dont la justesse et l'à-propos seront facilement admis par tous. Citons en particulier sa définition du peuple et de la patrie :

« Un peuple ne peut exister, dit-il, sans patriotisme. Religion et patriotisme ont mêmes racines. Sans doute, certaines conceptions religieuses peuvent faire oublier à l'homme, la terre, le temps, l'Etat, la patrie et la nation, mais c'est là une très rare exception, ce n'est pas la règle. La tendance actuelle du cœur humain serait plutôt de se créer un ciel sur cette terre, de transférer l'éternel au temporel. »

Selon Fichte, un peuple dans toute la force du terme,

c'est la totalité des hommes qui, vivant ensemble, se sentent unis par la plus étroite solidarité, qui, se reproduisant eux-mêmes dans le sens propre et figuré du terme, ont même hérédité physique et morale (1). Pour lui, le peuple et la patrie sont les images de l'éternité dans le temps, et, comme tels, les seuls faits réellement dignes de notre amour. « Si les hommes les plus insignifiants ou les plus pervers, dit-il, se sentent instinctivement portés à aimer comme une partie d'eux-mêmes leurs descendants et tous ceux qui se rattachent d'une façon quelconque à leur propre existence, combien plus l'homme intelligent et à l'âme noble ne devrait-il pas éprouver de joie et d'affection, en songeant que ses efforts ici-bas ne sont pas isolés, qu'il continue l'action de tant d'intelligences libres, et que d'autres continueront la sienne ! Le peuple est donc la suite impérissable de toutes les volontés cherchant à réaliser un même ordre de choses ; et c'est dans cette notion, et non plus dans l'intérêt d'un despote, que doit se puiser et se retremper le véritable amour de la patrie. Considérer son peuple et sa patrie comme les images ou plutôt comme la personnification de l'éternité, savoir se sacrifier avec joie et enthousiasme pour ces idées éternelles, voilà le véritable patriotisme. »

(1) Voir *Reden an die deutsche Nation :* R. VIII. « Un peuple dans toute la force du terme, dit Fichte, se compose d'un ensemble d'individus vivant ensemble de la même vie et se créant eux-mêmes par eux-mêmes, au point de vue naturel et moral, obéissant à une même loi de développement qui en fait une unité compacte. »

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Après avoir établi la nécessité d'une éducation nouvelle qui refasse les caractères, après avoir recherché les besoins de son époque, la caractéristique ou, si l'on veut, la psychologie particulière de la nation allemande et sa mission historique, Fichte expose les principes qui doivent former la base de l'éducation nouvelle (1).

« L'ancienne éducation, dit-il, se contentait de donner

(1). Fichte n'a jamais construit un système complet de pédagogie, mais, comme on l'a vu, toute sa philosophie révèle sa vocation pédagogique. Outre les ouvrages dont nous avons déjà parlé, voir ses *aphorismes sur l'Education*, 1804 (Fichte's *Sämmtliche Werke*, Berlin, 1845, VIII. 353).

Voir aussi les écrits dans lesquels il a exposé ses plans pour la réorganisation des universités :

1° *De l'organisation intérieure de l'Université d'Erlangen*, 1805. (Nachgelass. W. III, 275).

2° *Plan pour la création, à Berlin, d'une Ecole normale supérieure* (S. W. VIII. 97).

Dans le projet d'Université que Fichte avait rédigé, à la demande du gouvernement, il réclame la création de séminaires et d'écoles pratiques à côté des principales chaires d'enseignement. Pour lui, l'enseignement supérieur n'est complet que dans l'union de la théorie et de la pratique. Habituer ses élèves à une pensée libre et personnelle, au moyen de monographies qu'il faisait imprimer dans des recueils spéciaux, au moyen aussi de conférences

des préceptes d'ordre et de moralité, mais ces exhortations sont restées stériles pour la vie réelle, qui s'était constituée dans des conditions d'un ordre tout différent et sur lesquelles cette éducation ne pouvait avoir aucune influence. La nouvelle éducation doit, au contraire, pouvoir former des élèves pour la vie réelle, d'une manière précise, d'après des règles sûres et infaillibles. »

Mais des partisans de l'éducation ancienne objecteront peut-être : « Comment pourrait-on exiger de l'Education autre chose que d'indiquer à l'élève le bien et de l'exhorter à le pratiquer ? A lui de choisir, il est libre et nulle éducation ne peut lui enlever cette liberté ». A cela, je répondrai, pour bien faire comprendre le caractère de l'éducation que je propose : C'est précisément dans cette reconnaissance de la liberté conservée par l'élève et avec laquelle on déclare qu'il faut compter, que se trouve le vice capital et fondamental de l'ancien système et l'aveu de son impuissance et de son néant. Car, en avouant que, malgré tous les soins, la volonté de l'élève reste libre, c'est-à-dire indécise et vacillante entre le bien et le mal, l'éducation ancienne avoue qu'elle ne peut, ni ne veut, ni ne désire former la volonté, et, comme celle-ci est le fond même de l'être humain, elle avoue en définitive qu'elle ne peut former l'homme et qu'elle tient une pareille entreprise pour impossible. Qu'est-ce qu'une éducation, qui n'est pas sûre de son influence et qui ne peut répondre de la détermination de

et d'exercices de discussion où maître et élèves échangeaient librement leurs idées, telle était la méthode qu'il suivait lui-même, pendant ses longues années de professorat.

son élève ? Qu'est-ce que cette liberté qu'elle lui laisse de mal faire, après avoir fait tout son possible pour l'engager au bien ? Elle n'a donc pu faire passer dans le cœur et l'esprit du jeune homme cette force de conviction et cet amour de l'objet poursuivi, qui font que l'on n'hésite pas un instant sur le choix auquel on doit s'arrêter ?

Ce n'est pas ainsi que procèdera l'éducation nouvelle : elle suggèrera, pour ainsi dire, l'image et l'idée du bien, dès l'origine, à son élève, de telle sorte qu'elle anéantira cette prétendue liberté de mal faire. Elle produira chez l'élève une sorte de détermination des résolutions, avec l'impossibilité presque absolue pour sa volonté de former des résolutions contraires ; de telle sorte qu'on puisse désormais sûrement compter sur cette volonté et se reposer sur elle.

Toute Education doit tendre à la création d'un être déterminé qui ne peut être autrement qu'il n'est. Si l'éducation ne se propose pas un tel but, ce n'est plus une éducation, c'est un jeu sans but; en tous cas, tant qu'elle n'a pas produit un tel être, elle n'est pas achevée. Celui qui a encore besoin d'exhortations pour vouloir le bien n'a pas encore une volonté déterminée (1). Celui qui a une volonté déterminée veut ce qu'il veut toujours

(1) « Si l'Education veut aboutir, dit Fichte, elle doit faire plus qu'exhorter : Elle doit former les adolescents de telle sorte qu'ils ne puissent vouloir que ce qu'on veut qu'ils veuillent. A quoi sert-il de dire à celui qui n'a pas d'ailes : Vole. On aura beau l'exhorter, il ne pourra s'élever au-dessus du sol ; mais développez les ailes de son esprit, faites en sorte qu'il les exerce et les développe lui-même, vous le verrez alors, sans avoir besoin d'exhortations, ne vouloir ni ne pouvoir faire autrement. » (*Reden an die deutsche Nation :* R. I).

et dans toutes les circonstances possibles. Former dans l'homme une volonté déterminée et infailliblement bonne: Tel est donc le but que l'on doit se proposer.

Mais, pour atteindre ce but, il faut une impulsion : l'homme ne peut vouloir que ce qu'il aime. L'amour, voilà donc le moteur infaillible et unique de son vouloir, de sa sensibilité, de son activité. Jusqu'à présent, la politique et l'éducation de l'homme social se sont appuyées sur l'égoïsme, c'est-à-dire sur l'amour naturel de chacun pour ses intérêts particuliers, de telle sorte qu'un homme pouvait paraître un honnête citoyen, tandis qu'il restait foncièrement mauvais... « Or, nous sommes forcés par la nécessité de former des hommes foncièrement bons et honnêtes, puisque l'avenir de la nation allemande en dépend ».

Il faut donc substituer à l'égoïsme, à cet amour exclusif de soi, un autre amour : l'amour désintéressé du bien. « Il faut donc que nous fassions l'éducation de la volonté individuelle, et cela, par le développement de l'intelligence et de l'amour, qui, à eux deux, créeront l'habitude ou l'obligation nécessaire de faire le bien. Tout le système reposera sur cette loi de l'intelligence et de la liberté enchaînées, pour ainsi dire, par l'amour ».

L'élève, formé par une telle éducation, trouvera, dès l'abord, un tel plaisir, un bonheur si complet dans l'amour du bien, que sa volonté sera désormais et nécessairement disposée à réaliser en lui et autour de lui cette image du bien qu'il aura lui-même développée dans son intelligence.

L'ancien système était fondé sur la tradition, sur l'expérience, sur la crainte, c'est-à-dire sur des ressorts

qui n'offrent aucune sécurité. Il reposait aussi sur des sentiments de sympathie ou sur l'intérêt public et particulier ; mais, remarque Fichte, la sympathie est vague et fugitive, et l'intérêt particulier est souvent en opposition avec l'intérêt public. Et puis, il y a l'intérêt bien ou mal entendu ; et les passions parlent toutes le langage de l'intérêt ou de la sympathie. Aussi, qu'arrive-t-il avec l'ancien système d'éducation ? C'est que, malgré les plus louables efforts pour développer dans l'âme de son élève l'idée du devoir et du bien, il laisse l'égoïsme et toutes les passions mauvaises s'installer dans le cœur du jeune homme, s'y fortifier et s'y enraciner, avant que l'intelligence soit assez éclairée ni la volonté assez formée pour leur déclarer la guerre ; et, cette guerre une fois déclarée, quel en sera le résultat ? On peut le prévoir : l'égoïsme sera presque toujours le plus fort, étant le plus ancien et le mieux enraciné.

Le nouveau système, au contraire, habituera l'élève ... avec amour, sans idée de contrainte ni d'in... le cœur du jeune homme, formé à l'amour du ... libre épanouissement de son intelligence et ..., ne s'ouvrira plus à l'égoïsme sensuel ni ... passions, ou, s'il doit les connaître, ces ... trop tard ; ils trouveront la place ... vigoureusement défendue.

Passons maintenant à l'Éducation intellec... voyons que, comme Kant, Fichte préconise ..., c'est-à-dire celle qui se soucie beau... à l'esprit telle quantité d'aliments, ... que tel autre, que de lui donner

l'impulsion et l'évei (1). Pour lui, comme pour Kant, l'activité personnelle et spontanée de l'élève est le facteur essentiel de toute éducation. Il compte avant tout sur le jeu naturel de l'esprit, sur son effort propre pour assurer sa croissance normale. En un mot, l'intelligence est une puissance, une énergie active, de telle sorte que les lois de l'activité sont aussi les lois de la vie intellectuelle et qu'en développant l'énergie intellectuelle on agit sur la moralité et l'énergie morale.

Comme Kant, Fichte préconise l'effort : il veut qu'on agisse et fasse agir. Jusqu'à présent, dit-il, ce que produisait l'éducation, c'était la passivité ; la mémoire, telle était la faculté maîtresse. Désormais, le premier trait qui doit distinguer l'éducation nouvelle, c'est de chercher avant tout à exciter l'activité propre, l'indépendance de l'esprit. La connaissance viendra par surcroît, elle n'est pas le but. La possession d'une masse donnée de savoir, seule fin des études jusque là, reste sans doute une nécessité ; mais ce sera une conséquence, un gain qu'on obtiendra en cherchant autre chose. « Dites, par exemple, à un enfant de circonscrire un espace par des lignes droites. Il trouvera nécessairement qu'il faut trois droites au moins pour enfermer un espace, et, l'ayant trouvé, il le saura mieux que si vous aviez commencé

(1) « Si l'Educateur, dit Fichte, réussit à éveiller l'activité spirituelle sur un objet, il a accompli le plus difficile de sa tâche. Il ne s'agira plus ensuite que de maintenir et de développer cette activité dans la vie réelle. Mais cela ne peut se faire que par un progrès régulier et continu : la connaissance proprement dite est chose secondaire, elle arrivera par surcroît, pour ainsi dire». *Reden* II, (S. W. VII. 289).

par le lui dire. Mais le vrai profit pour lui est dans le déploiement même de son activité spirituelle, c'est d'avoir cherché et trouvé ». Si l'on s'adresse à la seule réceptivité de l'enfant, lui offrant toute faite une connaissance dont il ne voit pas l'importance, on lui inflige une peine qui demande compensation; d'où la nécessité, pour qu'il n'apprenne pas à contre-cœur, peu et mal, de faire appel à des mobiles étrangers. N'obtenant rien par les objurgations tirées de son intérêt éloigné, qu'il n'est pas d'âge à entendre, on a recours forcément à des sanctions extérieures plus ou moins prochaines qu'on attache artificiellement à l'étude. La connaissance dès lors n'apparaît que comme servante de l'intérêt sensible, et cette même éducation, qui, par son contenu, était déjà impuissante à développer dans l'enfant une façon morale de penser, est forcée de faire pis, de le corrompre pour l'atteindre.

Rien de semblable dans la nouvelle Education. Toute méthode, qui fera penser et agir l'enfant, présentera un avantage inappréciable; c'est qu'elle accoutumera l'esprit à trouver sa joie dans l'étude même. Une telle méthode fait sortir la récompense de l'effort lui-même, de l'effort heureux tout au moins, c'est-à-dire de la vérité rencontrée, de la connaissance conquise. La vraie récompense, c'est le progrès conscient, le travail qui atteint sa fin, c'est le bonheur de se sentir en mouvement, de pouvoir déployer son initiative, en pensant, en parlant, en écrivant, en agissant. Le bon élève, quoique que l'on fasse, dit encore Fichte, sera toujours celui, celui-là seul, qui trouve une pure joie à s'éclairer, c'est-à-dire à embrasser les choses dans leur liaison, puis à appli-

quer ses connaissances sans autre fin que d'agir selon sa loi. Si ce n'est pas là toute la moralité (car il faut encore, sans doute, une certaine direction de la conduite), au moins en est-ce la forme et l'essence même.

La culture intellectuelle, ainsi comprise, ne fait donc qu'un avec la culture morale (1). Par elle, l'âme est comme affranchie de la tyrannie de l'intérêt. La racine de l'immoralité se dessècherait en quelque sorte, si l'éducation ne permettait jamais à l'égoïsme d'entrer en jeu comme mobile. Sans doute, il s'éveillerait encore et l'on

(1) Telle est aussi l'opinion de Maine de Biran. Voir entre autres sur les rapports de l'Education intellectuelle et de l'Education morale : Maine de Biran, *Fondements de la psychologie*, t. I, p. 111-113, 120-123 de ses œuvres inédites, publiées par E. Naville en 1859 : « Rien n'est plus commun, ni plus funeste, dit Biran, que cette erreur qui fait qu'on attache une importance exclusive au nombre des connaissances et des idées, qui peuvent s'introduire dans l'esprit d'une manière quelconque. Il faudrait tenir compte de la manière dont ces idées ont pu être acquises, de l'influence que cette acquisition peut avoir sur le perfectionnement même des facultés qui sont les instruments de la connaissance, ou plutôt sur celui de l'homme intellectuel et moral tout entier... Pour bien juger des esprits, ou pour leur appliquer, suivant une expression assez heureuse de Bonnet, le véritable psychomètre, il faut avoir moins égard à ce qu'ils savent qu'à la manière dont ils le savent ou au développement que cette science acquise a procuré à leurs facultés les plus nobles, aux bonnes habitudes, à l'étendue et à la force qu'ils ont gagnées en l'acquérant. On ne peut s'attacher à la culture des facultés actives de l'esprit humain sans développer le germe de la moralité, et réciproquement on ne peut s'appliquer au développement de l'homme moral sans cultiver par là même les facultés qui constituent son intelligence Il n'est pas difficile de prouver que l'attention et la réflexion sont des facultés vraiment morales. On ne peut, en effet, apprendre à se rendre maître de son attention en la fixant sur les objets, en cher-

par le lui di
déploiement
voir cherché
ceptivité de
sance dont i
peine qui de
qu'il n'appu
appel à des
objurgation
d'âge à en
extérieures
ficiellem
raît que
même est
sante à
penser,
l'atteind

Rien
méthod
avanta
prit à
thode
l'effor
rence
pense
sa fi
pou
en
fass
seul
à

dehors ; mais qu'im-
t ne trouvait plus de
chose ? Tandis que,
xciter l'intelligence
volonté pure ou
and on s'avise enfin
occupé par un au-

ur Kant, les moyens
le l'intelligence doi-
le la volonté ; on ne
acultés actives de l'es-
ps tous les germes de
ne peut féconder ces
ailler toutes les facul-

culture désintéressée
même tellement par-

en voir nettement toutes
empire sur soi, qui est
e l'âme et de toutes les
Au contraire, les ha-
buent à engendrer une
de la réflexion... Comme
l'obligation d'être
dans tous ses rap-
entuure, réciproquement
paix d'une conscience
l'homme ami de lui-
besoin d'entretenir une
ses idées, ses sentiments
école de la cons-

faite qu'il n'admet pas la moindre préoccupation matérielle ni le souci de ce qu'on appelle les études spéciales ; tout doit être sacrifié dès l'origine au besoin que doit éprouver notre âme de vivre et de se développer dans le monde des idées. Loin de vouloir tout subordonner aux exigences pratiques, Fichte pense que le désintéressement intellectuel sera l'école du désintéressement moral. La jeunesse apprendra ainsi à agir sans aucune arrière-pensée d'intérêt, sans l'appât des récompenses ni la crainte des punitions. Ainsi se fixera, chez les enfants et plus tard chez l'adulte, l'esprit d'abnégation et de sacrifice : ils apprendront ainsi à ne jamais songer à eux seuls, mais toujours au bien commun, à la collectivité dont ils font partie ; en un mot, ils apprendront à faire leur devoir, uniquement parce que c'est le devoir et sans attendre aucune récompense.

On m'objectera, dit Fichte, que l'homme n'est pas fait pour cette existence idéale, qu'il doit avant tout développer le sens et les facultés de l'expérience, qui le mettent en rapport avec le monde matériel, que c'est un projet chimérique et du reste contraire à sa nature, de vouloir le soustraire aux influences extérieures, aux sensations, aux passions, en un mot à la vie matérielle et pratique. — La nature, répond Fichte, nous donne raison contre vous : Elle nous a doués de facultés autrement puissantes pour la vie idéale que pour la vie sensible. Voyez ce que peuvent la raison, l'imagination, la mémoire elle-même, en comparaison de ce que font les sens et la perception extérieure ! Le domaine des unes est infini, celui des autres est des plus restreint ; la force des unes est prodigieuse et s'accroît par l'exercice ; celle

des autres, bien faible en réalité, diminue à la longue et finit par s'évanouir. Donc l'homme est né pour vivre dans le monde des idées bien plus que dans celui des faits; donc il faut commencer par y vivre avant de songer à se répandre ailleurs et une éducation vraiment sage et naturelle devra s'attacher à développer d'abord, chez l'enfant, le goût et l'habitude de la vie intellectuelle ou idéale et de la culture désintéressée.

Quelque grande ou quelque insignifiante que soit la somme des connaissances que lui aura fait acquérir une telle éducation, il possèdera un esprit apte pendant toute son existence à saisir toute vérité dont la connaissance lui est nécessaire, un esprit qui sera aussi susceptible d'être instruit et développé par les autres que capable de réflexion propre.

Le travail, ainsi accompli par sa propre énergie, fera de ce futur citoyen un être moral, qui aimera le bien et le vrai avec une inclination si irrésistible qu'il se trouvera invinciblement conduit à vouloir les réaliser d'abord dans sa propre existence et plus tard dans la société dont il fera partie. Tel est le but suprême de l'Education nouvelle.

Mais pour réaliser cet idéal, il faut une préparation spéciale. « Une condition indispensable, dit Fichte, pour le succès de la nouvelle éducation, c'est que les élèves soient entièrement séparés de la société corrompue qu'ils sont destinés à remplacer un jour : Ils devront vivre dans un milieu spécial (1), créé pour eux et par eux et dont l'organisation reposera absolument sur les règles

(1) *Reden an die deutsche Nation* : R. X. 2.

de la pure morale. Après avoir vécu ainsi, durant leur enfance et leur adolescence, comme membres d'une communauté dont la constitution répondra à l'idéal qu'a dû se former leur amour spontané du bien, de l'ordre, de la justice, ils voudront nécessairement, lorsque, leur éducation finie, ils seront livrés à eux-mêmes, réaliser, dans la grande communauté nationale, ce même idéal dont la poursuite sera devenue chez eux le vouloir de tous les instants et la condition même de leur existence.

En attendant, ils seront de véritables apprentis-citoyens. Dès leurs premières années, ils formeront avec leurs maîtres et leurs camarades une société très nettement définie, fondée sur la raison et sur l'ordre même. Là, point d'obéissance passive. Chacun travaille de son plein gré, avec amour, à développer la société idéale dont il fait partie : point de punitions ni de récompenses. Les éloges mêmes sont supprimés, car l'élève n'a en vue que le bien de tous, qui est le sien, et se donne tout entier à sa tâche, sans s'irriter de ce que d'autres peuvent faire moins que lui, et avec la perspective de travailler toujours davantage, à mesure que ses efforts auront mieux réussi.

Chacun se prêtera aux exigences de la société selon la mesure de ses moyens. Il n'y aura du reste aucune hiérarchie à établir entre les diverses manifestations de l'activité humaine : toutes sont également bonnes, pourvu qu'elles se rattachent au plan d'ensemble et à l'intérêt commun.

Comme la société, l'école doit exiger la *légalité* avant tout, c'est-à-dire l'obéissance à la loi ; mais c'est la *moralité* qu'elle doit viser à produire, c'est-à-dire

l'amour de la loi, le zèle actif et désintéressé. Elle ne l'obtiendra qu'en mettant en œuvre les motifs supérieurs. Il faut aller à l'âme du disciple, entrer dans son intimité, lui révéler sa bonne conscience; lui apprendre le prix du contentement intérieur. Le souci de sa propre estime devant être bientôt sa principale règle, l'éducation vaudra à proportion de ce qu'elle fera pour substituer ce mobile d'action à l'intérêt et à la crainte. En attendant, l'estime de l'âge mûr sera comme la conscience extérieure de l'enfant. Le désir de cette estime sera chez lui la première forme de la moralité. Il souhaitera passionnément l'approbation de ceux qui lui inspireront à lui-même la plus haute estime, et cela sans aucune pensée d'intérêt. Si le maître est ce qu'il doit être, l'enfant verra en lui surtout : « le miroir qui lui renvoie l'image de son mérite ou de son démérite (1). »

Quand, plus tard, ces apprentis-citoyens entreront dans une communauté plus grande, c'est-à-dire dans la société adulte, ils s'y trouveront préparés à toutes les exigences de la vie individuelle et sociale, ils rempliront leurs devoirs avec la même joie et le même succès;

(1) « On ne sait pas assez, dit M. Marion, ce que le maître, comme le père, peut obtenir de l'enfant par le seul fait de remarquer ses efforts, et de lui en témoigner de la joie. Que toutes vos exhortations aient pour but de le rendre meilleur et plus digne d'estime; qu'il vous sente heureux quand vous pouvez approuver sa conduite et triste d'avoir à la blâmer, il n'en faut pas davantage pour éveiller et vivifier sa conscience et lui donner de nouvelles forces pour de nouveaux efforts, surtout si vous lui donnez vous-même l'exemple de faire gaiement ce qui vous coûte. C'est le moyen de l'amener à se dominer lui-même, à subordonner ses appétits égoïstes aux intérêts généraux. »

ayant acquis l'habitude de bien faire, ils ne se laisseront jamais détourner du but par les circonstances nouvelles au milieu desquelles ils pourront se trouver. Dans quelque position que la fortune les place, ils seront des citoyens exemplaires qui continueront à se perfectionner encore, en vue d'un monde supérieur.

En effet, de même que la nouvelle éducation doit les initier à l'intelligence de l'ordre moral du monde, elle les initiera à la vraie religion, à la connaissance de cet ordre supra-sensible, qui est éternellement : ils comprendront que la seule chose qui ait une existence réelle, c'est là vie de la pensée et que tout le reste n'est qu'une apparence sans réalité positive et ainsi la vie éternelle commencera pour eux, non de l'autre côté du tombeau, mais dès l'existence présente. « La vraie religion, dit-il, est pure et désintéressée, elle nous fait envisager l'humanité comme une pensée divine qui se manifeste sans cesse à nous dans l'espace et dans le temps, bien supérieure ainsi aux anciennes religions, qui s'appuyaient le plus souvent sur l'égoïsme de l'individu et sur les sentiments de crainte et d'espérance. Elle ne se contente pas de développer en l'homme, devenu libre des entraves de toutes sortes, la conscience de sa force et de sa véritable dignité, elle lui inspire surtout le désir et les moyens d'établir sur la terre et spécialement autour de lui le règne de l'ordre et du bien.

C'est ainsi, ajoute Fichte, que, tout en formant des membres de la société humaine, pour cette terre, et pour le court espace d'une vie si bornée à tous égards, l'Education nouvelle se proposera de faire de chacun d'eux comme un anneau dans la chaîne éternelle d'un ordre

social supérieur et travaillera à la création successive et continue d'un monde qui reflète la pensée divine, son amour et son intelligence. Arriverons-nous jamais à l'état d'existence achevée ? Non, dit Fichte, un tel état serait un état de mort ou d'arrêt : car le monde supérieur, le seul qui soit réel, ne l'est qu'à la condition de *devenir* toujours, d'être un mouvement progressif durant l'éternité ; s'il cessait de *devenir*, c'est-à-dire de marcher en avant, il cesserait d'être. L'humanité a vécu trop longtemps en dehors de ce progrès. L'éducation nouvelle, en délivrant les hommes de l'isolement où les a laissés l'Education, qui a dominé pendant des siècles, en extirpant l'égoïsme, en subordonnant les sentiments inférieurs de notre être à des principes supérieurs, en un mot, en faisant du vrai et du bien les seuls régulateurs de la vie individuelle et sociale, conduira la génération naissante vers cette réalisation supérieure de l'existence.

C'est de cet effort commun, c'est de cette aspiration constante de chacun et de tous vers un idéal toujours plus élevé, que résultera un jour non seulement l'unité de la nation allemande, mais aussi l'unification de l'humanité tout entière régénérée.

En terminant ces considérations générales sur l'Education nouvelle, Fichte prophétise ou plutôt il cite une prophétie biblique, qui résume avec éloquence ses sentiments de confiance dans les principes qu'il préconise et ses espérances pour l'avenir de l'humanité :

« La main de l'Eternel, dit le prophète, s'étendit sur moi et l'Eternel me transporta en esprit dans le milieu d'une vallée remplie d'ossements. Il me conduisit tout autour, et voici, ils étaient fort nombreux, à la surface

de la vallée, et ils étaient complètement secs. Et l'Eternel me dit : Fils de l'Homme, ces os pourraient-ils revivre ? Et je répondis : Seigneur Eternel, tu le sais. Et il me dit : prophétise sur ces ossements et dis-leur : Vous, ossements desséchés, écoutez la parole de l'Eternel : Voici ce que le Seigneur Eternel a dit de vous : Voici, je vais faire entrer en vous un esprit, et vous vivrez ; je vous donnerai des nerfs, je ferai croître sur vous de la chair, et je vous recouvrirai de peau, je mettrai en vous un esprit et vous vivrez et vous saurez que je suis l'Eternel. Je prophétisai, selon l'ordre que j'avais reçu, et voici, à mesure que je parlais, un bruissement se fit entendre et il se produisit un mouvement dans la vallée et les os s'approchèrent les uns des autres. Je regardai, et voici, il leur vint des nerfs, et de la chair, et ils se recouvrirent de peau. Mais il n'y avait encore aucun souffle en eux. Et le Seigneur me dit : Prophétise, fils de l'homme, et dis à l'esprit : Ainsi parle le Seigneur, l'Eternel : Esprit, viens des quatre points de l'horizon et souffle sur ceux qui sont morts afin qu'ils redeviennent vivants. Et je prophétisai comme il m'avait été ordonné. Alors l'Esprit se répandit sur eux et les pénétra, et ils redevinrent vivants et se dressèrent sur leurs pieds, et il y avait là une grande foule de peuple ».

CHAPITRE V

L'ÉDUCATION NATIONALE. — ROLE DE L'ÉTAT

Nous avons vu le plan général de l'Education nouvelle, proposée par Fichte, dans les premiers discours à la nation allemande, il nous reste maintenant à donner quelques détails particuliers sur l'organisation de ce plan et sur le rôle qu'il attribue à l'Etat (1).

Dans le *IXme Discours*, Fichte pose la question suivante : A quelle réalité présente devons-nous rattacher l'exécution de notre système d'éducation ? « Il faut la rattacher, dit-il, au plan d'éducation proposé et mis en pratique par Pestalozzi... C'est la lecture de ses œuvres, c'est la constante méditation des idées de cet homme, qui nous ont suggéré notre système... En dépit des obstacles de toutes sortes qu'il a eu à combattre toute sa vie, Pestalozzi, poussé par un sentiment puissant et invincible, l'amour des déshérités et des humbles, est arrivé à faire une découverte intellectuelle qui doit

(1) Voir aussi les écrits suivants de Fichte, qui traitent du rôle et des devoirs de l'Etat en matière d'Education :

1° De l'*Enseignement national*, 1813 (S. W. IV, 369).

2° *Cours supplémentaire sur l'Enseignement national*, 1813 (S. W. VII. 514).

3° *Dialogues patriotiques*, 1807 (Nachgel, W. III. 248).

révolutionner le monde. Il voulait uniquement aider le peuple et voici que son système, en se développant, élève le peuple, de telle sorte que toute barrière est désormais supprimée entre lui et les classes cultivées. Il cherchait uniquement une éducation pour le peuple et il a trouvé, par la force de son génie et de son amour, une éducation vraiment nationale, susceptible d'arracher les peuples et l'humanité tout entière à la situation déplorable où ils sont plongés actuellement. »

Si Fichte s'est surtout inspiré des idées de Pestalozzi, il se sépare cependant de celui-ci sur un point important : l'éducation dans la famille et par la famille.

Afin d'éviter que la génération actuelle ne contamine la génération naissante, dans laquelle réside l'espoir de l'avenir, Fichte, nous l'avons vu, veut que les enfants, complètement isolés de la société adulte, soient remis dans des instituts spéciaux, sous la direction de maîtres soigneusement choisis. Absolument séparés de leurs parents, ils constituent une petite société fermée, où rien n'entrera du dehors, et qui se suffira par elle-même. Les enfants, quelle que soit leur naissance, y sont considérés comme égaux ; tous, sans exception, reçoivent une première instruction identique.

« Puisque la nouvelle Education, dit Fichte, doit transformer l'homme tout entier, elle ne s'adresse plus uniquement, comme autrefois, à une minorité, à ce qu'on appelait les classes cultivées. L'élément le plus important et le plus considérable de l'Etat, n'est-ce pas le peuple, qui autrefois était presque entièrement privé d'éducation ?

Désormais, tous auront droit à une même éducation,

qui fera de tous les citoyens un seul corps dont chaque membre sera uni et comme vivifié par le même intérêt, dont chaque membre sera conduit au bien par le contentement intérieur. Si l'on formait dans la nation, d'une part, une minorité gouvernée par les principes de la morale, et d'autre part, une majorité dirigée uniquement par la crainte des châtiments et l'espoir des récompenses, on verrait bientôt ces derniers se retourner contre ceux-là. La nouvelle éducation doit donc s'étendre à tous, sans exception, elle ne sera pas l'apanage d'une classe, mais de la nation tout entière. Une telle Education sera vraiment nationale.

Chose curieuse, Fichte exige aussi que les deux sexes soient élevés en commun. « Une séparation des sexes, au moyen d'instituts spéciaux aux garçons ou aux filles, dit-il, irait contre le but qu'on se propose et empêcherait la réalisation de plusieurs des résultats essentiels que doit obtenir la nouvelle éducation. Le programme d'enseignement sera le même pour les deux sexes ; et la différence qui existe dans les travaux auxquels ils doivent être occupés peut être facilement maintenue, lors même que l'éducation serait commune pour les autres objets. La petite société dans laquelle les enfants se préparent à devenir des membres de la grande famille allemande doit, comme la grande société des adultes où ils entreront plus tard, être composée de la réunion des deux sexes : tous deux doivent tout d'abord avoir appris à reconnaître et à estimer dans l'autre sexe la commune humanité ; il faut que les élèves aient d'abord été unis entre eux par des liens d'estime et d'amitié, avant que leur attention soit dirigée sur la

différence des sexes et qu'ils s'engagent plus tard dans les liens du mariage (1). »

Mais, si dans ces instituts, tous les enfants, sans exception, doivent recevoir une première instruction identique, chaque enfant doit aussi y apprendre un métier. Fichte insiste beaucoup sur la nécessité des travaux manuels. Vêtements, outils, mobiliers, aliments, tout doit être produit, fabriqué, préparé à l'intérieur par les élèves eux-mêmes. Il veut même que, si l'institut se voit obligé de tirer du dehors une partie de ce dont il aura besoin, les élèves l'ignorent, afin que chacun ait conscience de travailler de toutes ses forces à ce résultat : se suffire à lui-même. Ils jouiront ensemble du fruit de leur travail ou pâtiront ensemble de son insuffisance, suivant le cas,

(1) On pourrait comparer une partie du *Xe Discours* avec le fameux projet de loi de Lepelletier de St-Fargeau. Tandis que la Convention discutait, en décembre 1792, le plan de Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique, Michel Lepelletier de St-Fargeau présenta un projet d'éducation commune, ayant certains rapports avec celui de Fichte.

Michel Lepelletier adoptait, dans ses traits généraux, le plan de Condorcet, mais, au lieu d'établissements recevant les élèves pendant quelques heures de la journée seulement, il proposait de créer des « maisons d'éducation » où tous les enfants, de l'âge de cinq ans à celui de douze pour les garçons et de onze pour les filles, seraient élevés en commun, aux frais de la République, et où ils recevraient mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins... Ainsi, dit Michel Lepelletier, se formera une race renouvelée, forte, laborieuse, réglée, disciplinée, et qu'une barrière impénétrable aura séparée du contact impur des préjugés de notre espèce vieillie ».

On ne tarda pas à s'apercevoir que l'exécution d'un tel projet se heurterait à des difficultés insurmontables et qu'il fallait le laisser au domaine des utopies et des chimères dangereuses.

mais aucun ne peut élever de prétentions sur le produit particulier de ses efforts ou de son adresse. « Chacun, dit-il, travaillera de toutes ses forces pour la communauté, sans jamais compter avec elle. Que chacun sache qu'il se doit tout entier à la collectivité et qu'il doit partager avec elle, selon les cas, la misère ou l'abondance ». C'est ainsi que Fichte espère développer l'esprit d'abnégation et de patriotisme qui doit animer les citoyens du futur Etat allemand.

Quant à ceux qui se destinent aux études supérieures, ils reçoivent, comme les autres, l'éducation nationale; ils sont seulement dispensés d'apprendre un métier, mais en aucun cas, ils ne peuvent être dispensés des exercices physiques. « A celui-là seul, qui montrera des aptitudes spéciales et bien caractérisées, dit Fichte, la nouvelle éducation nationale pourra permettre de suivre la carrière des hautes études, mais aussi cette carrière sera ouverte, sans exception, à tous ceux qui posséderont ces aptitudes, sans aucune distinction de naissance ; car le savant ne deviendra point savant pour son propre avantage, mais dans l'intérêt de la collectivité dont il fait partie. Le savant a pour mission non seulement de conserver l'héritage intellectuel, mais aussi et surtout de l'accroître, de le développer. Il doit, grâce à sa connaissance de l'époque actuelle, prévoir ce que sera l'avenir et travailler à préparer cet avenir d'après une méthode raisonnée. Il doit donc posséder des notions claires sur l'état de choses antérieur, prendre des habitudes de réflexion personnelle, avoir une indépendance absolue de pensée, enfin posséder à fond la langue nationale, afin de pouvoir communiquer ses idées dans leurs moindres nuances ».

Et maintenant, à qui doit être confiée la mission de réorganiser l'éducation nationale? « J'ai fait suffisamment connaître, dit Fichte, le plan de la réforme de la nouvelle éducation. Une question s'impose actuellement à nous : Ce plan, qui en dirigera l'exécution? Sur qui faut-il compter pour cela? Cette éducation nouvelle est ou doit être, avons-nous dit, la plus pressante, ou plutôt la seule et unique affaire dont notre patriotisme doive s'occuper. Les circonstances ne nous permettent pas de songer à autre chose. J'ajoute que, par cette éducation que nous aurons eu l'honneur d'introduire les premiers dans le monde, nous voulons, du même coup, préparer l'amélioration, la transformation du genre humain tout entier. Mais il faut, avant tout, que ce vrai et intelligent patriotisme ait commencé par enflammer notre propre pays, qu'il se répande partout où se parle notre langue, et devienne, en toute occasion, le moteur essentiel et la force dirigeante. L'extension à donner à cette préoccupation régénératrice nous indique que c'est sur l'Etat qu'il nous faut d'abord pouvoir compter pour obtenir le succès. »

Que l'Etat ne redoute pas les dépenses que lui imposerait une telle entreprise. Ces dépenses une fois faites, il aurait pourvu de la manière la plus économique et la plus sage à la plupart de ses autres obligations. « Par exemple, dit Fichte, la plus grosse part des revenus de l'Etat a été consacrée jusqu'ici à l'entretien d'armées permanentes ; eh bien, que l'Etat organise, d'une manière générale, l'éducation nationale (1), telle que nous

(1) La thèse, d'après laquelle l'Enseignement est une affaire

l'avons proposée et, du jour où une génération nouvelle aura traversé nos écoles, il n'y aura plus besoin d'une armée spéciale : la génération nouvelle tout entière formera une armée et une armée comme aucun siècle n'en a encore vue. Chaque individu, en effet, a été complètement exercé à tous les usages imaginables de sa force physique, et comprend à l'instant toute manœuvre qui lui est ordonnée ; il est habitué à supporter les efforts et les fatigues ; son esprit, qui s'est développé par la vue immédiate des choses, est toujours actif et en possession de lui-même ; dans son âme vit l'amour de l'être collectif dont il est un membre, de l'Etat et de la Patrie, et cet amour détruit tout mouvement d'égoïsme. L'Etat peut appeler de tels hommes, il peut les mettre sous les armes et être assuré que nul ennemi ne les vaincra. »

Mais ce n'est pas tout. Les avances faites par l'Etat pour l'éducation nouvelle seront bientôt couvertes au centuple par l'accroissement de la richesse nationale. Dans les Etats bien administrés, l'attention du gouvernement se porte sur l'amélioration de la situation économique, dans le sens le plus étendu de ce mot. De fortes sommes s'inscrivent au budget en faveur des progrès de

nationale et un objet de gouvernement, avait été souvent soutenue à la Constituante, à la Législative et à la Convention.

Déjà en mars 1763, La Chalotais avait présenté au Parlement de Bretagne, au plus fort de la lutte contre les Jésuites, un mémoire intitulé *Essai d'éducation nationale* dans lequel, à l'éducation jésuitique, il proposait de substituer une Education d'Etat dont il développe les principes et le programme.

Diderot, en 1776, demande, dans son *plan d'Université*, une forte organisation de l'instruction dont la direction appartienne à l'Etat.

l'agriculture, de l'industrie, du commerce. Mais le peu d'instruction des masses, leur incapacité profonde, ont souvent rendu inutiles et les efforts et les dépenses. En général, les résultats obtenus ont été peu de chose. Notre éducation nouvelle, au contraire, est faite pour procurer à l'Etat des classes laborieuses, habituées dès l'enfance à réfléchir sur leurs diverses opérations professionnelles, capables d'ailleurs de se tirer d'affaire par elles-mêmes, et ayant le goût de l'initiative. Que l'Etat veuille bien leur venir en aide d'une manière judicieuse et elles comprendront à demi-mot, elles profiteront avec reconnaissance des conseils qui leur seront donnés. Toutes les branches de l'économie sociale acquerraient, en peu de temps et sans beaucoup de peine, un développement tel, qu'aucun siècle ne l'a encore vu, et puisqu'on veut calculer, l'Etat retrouverait, au centuple et au-delà, l'avance qu'il aurait faite.

Jusqu'ici, l'Etat a fait beaucoup, quoiqu'il n'ait jamais fait assez pour les institutions de justice et de police ; il a dépensé beaucoup d'argent pour les maisons de détention et de correction ; il a construit des hospices et des établissements de bienfaisance, qui, en se développant, n'ont fait que développer la misère et semblent avoir pour mission d'encourager le paupérisme.

Mais, dans un Etat où la nouvelle Education serait devenue générale, la nécessité des établissements pénitentiaires se réduirait beaucoup, celle des établissements de bienfaisance disparaîtrait complètement. Mettez l'enfant sous le joug de la discipline dans ses premières années, et vous n'aurez plus besoin de pourvoir plus tard à sa très difficile et douteuse amélioration. Elevez conve-

nablement votre peuple, et vous n'y verrez plus de pauvres (1).

« Puisse l'Etat, puissent tous ceux qui le dirigent ou le conseillent, avoir le courage de regarder en face et de s'avouer à eux-mêmes le véritable état de nos affaires ! Qu'on se le dise bien ; l'éducation des générations futures est aujourd'hui le seul domaine où notre Etat puisse agir librement ; le seul où il soit vraiment Etat indépendant et maître de ses destinées, le seul où il ait droit de décider par et pour lui-même. A moins qu'il n'ait absolument renoncé à rien faire, l'Education doit être considérée par lui comme la seule chose qu'il puisse encore faire. Mais qu'il la fasse, cette chose essentielle, et il aura toute liberté. C'est une tâche qu'on ne lui disputera pas, un mérite qui ne lui sera pas envié. Résister, opposer la force à la force, nous ne le pouvons plus, cela saute aux yeux, tout le monde en convient, et nous sommes toujours partis de cet aveu comme d'un point de départ inévitable. Notre existence est ruinée, et pourtant nous la prolongeons, nous vivons. Sommes-nous donc des lâches ? Est-ce un indigne amour de la vie qui nous y rattache ? Comment écarter un tel reproche ? En nous décidant à ne plus vivre pour nous-mêmes ; en ne nous considérant plus que comme la semence d'où sortiront un jour de plus dignes descendants ; en n'ayant plus d'autre raison de vivre que nos enfants et la préparation des jours meilleurs que nous rêvons pour eux. Sans un tel but donné à notre existence, que nous resterait-il donc à tenter ? On nous fera nos consti-

(1) *Reden an die deutsche Nation* : R. XI.

tutions, nos traités ; on nous imposera tel ou tel emploi de nos forces militaires, on nous prêtera un Code ! Le droit même d'appliquer ce Code, en rendant la justice, nous sera souvent enlevé. Pour le moment, le vainqueur nous épargne le souci de tout cela. Il n'y a qu'une chose à laquelle il n'ait pas pensé, c'est l'Education ! Et nous répétons encore : Que faire ? Et nous ne profiterions pas d'un tel oubli ? Nous ne saisirions pas la seule forme d'activité publique et nationale que nous ne partageons avec personne ? Dussé-je me tromper, je veux, ne pouvant vivre que par cette espérance, je veux croire que j'arriverai à convaincre quelques-uns de mes concitoyens de cette grande vérité : L'Education seule peut nous sauver de tous les maux qui nous écrasent. Je me plais à espérer que le malheur nous aura appris à réfléchir, et nous aura rendus plus sérieux. L'étranger, lui, possède à sa portée d'autres consolations, d'autres ressources que l'Education. Dût cet objet occuper un instant sa pensée, il est peu probable qu'il s'y arrête et lui accorde quelque attention. Je compte bien, au contraire, qu'à l'étranger, les lecteurs de journaux trouveront la chose plaisante et s'égaieront agréablement à l'idée que quelqu'un, en Allemagne, a pu attendre de si grandes choses de l'Education (1). »

(1) « Nous sommes comme des mineurs, dit-il encore, qui avons perdu nos tuteurs naturels. Des maîtres étrangers sont venus les remplacer. Que devons-nous faire, si nous ne voulons devenir esclaves ? Nous devons nous débarrasser de ces maîtres et, pour cela, il n'y a qu'un seul moyen : Devenir d'abord *majeurs*, au moyen de cette éducation nouvelle et nationale. Le patriotisme allemand s'est, pour ainsi dire, évanoui ; il faut qu'il

Après quelques passages dont l'intérêt est exclusivement allemand et historique, Fichte continue en ces termes :

« J'ai dit que l'Etat allemand, qui commencera le premier l'œuvre commune, en retirera la gloire la plus grande. J'ajoute qu'il ne restera pas longtemps isolé. Il est hors de doute que cet Etat trouvera des imitateurs et des émules. Ce qui importe, c'est que quelqu'un commence. L'exemple une fois donné, on verra, à défaut même de meilleurs mobiles, l'amour-propre, la jalousie, le désir de ne pas rester en arrière, de faire autant et même, s'il se peut, mieux que le voisin, exciter les divers Etats à suivre, l'un après l'autre, l'impulsion donnée. Les faits suffiront pour prouver l'exactitude de nos considérations sur l'avantage matériel qu'a l'Etat au développement universel de l'instruction. Nos arguments ont pu paraître douteux, l'expérience les confirmera bientôt. Je n'hésite pas à affirmer que si, à cette heure même, tous les Etats allemands s'appliquaient sérieusement à organiser l'instruction publique suivant mes vues, il ne faudrait pas plus de vingt-cinq ans pour former la génération nouvelle, et quiconque pourrait compter sur vingt-cinq ans de vie serait en droit d'espérer voir ce prodige. »

Après avoir ainsi parlé du rôle de l'Etat, Fichte examine la question, au point de vue de l'initiative individuelle.

ressuscite plus intense, plus vivace ; il se développera d'abord paisiblement et secrètement, et puis, le moment venu, il s'épanouira au grand jour et rendra à la nation l'indépendance qu'elle a perdue... » *Reden*, IX, introd. (S. W. VII).

« Admettons cependant, dit-il, car il faut tout prévoir, qu'il ne se trouve, dans aucun de nos pays allemands, un homme d'Etat, capable de comprendre ce qui vient d'être dit, d'en être frappé et d'entraîner dans ce sens la majorité de ses collègues. Dans ce cas, c'est à l'initiative privée, c'est au concours de particuliers bien disposés qu'il faudrait avoir recours, et, faute de mieux, c'est d'eux qu'il faudrait attendre la première réalisation de notre plan pédagogique. D'abord on pourrait s'adresser aux grands propriétaires fonciers. Il leur serait facile de créer, dans leurs domaines, des écoles d'après le nouveau système. » Fichte compte aussi sur les associations que l'on formerait dans toutes les villes en faveur de l'instruction. « Malgré toutes nos misères, dit-il, les âmes de nos concitoyens ne se sont pas, que je sache, fermées à la bienfaisance. Mais il est rare que cette bienfaisance contribue efficacement à soulager la misère. Il semble, au contraire, qu'elle l'augmente. Cela tient à certains vices de nos institutions, vices qui dérivent tous de l'insuffisance de l'éducation. Faisons donc un meilleur usage des dispositions bienveillantes de nos concitoyens; dirigeons-les exclusivement sur cet objet essentiel et unique, qui doit supprimer la misère et rendre la bienfaisance elle-même inutile, sur la bonne œuvre de l'instruction.

Mais, ajoute Fichte, il ne suffit pas de donner de l'argent. Il faut agir, il faut apprendre à se donner soi-même. C'est une sorte de bienfait, une espèce de sacrifice dont la cause de l'enseignement n'a pas moins besoin que de contributions pécuniaires. Il faut pouvoir compter sur cette précieuse ressource.

« Puissent donc nos jeunes savants consacrer, si les circonstances le leur permettent, à l'étude et à la mise en pratique des nouvelles méthodes, le temps qui doit s'écouler entre leur sortie de l'Université et leur entrée dans un emploi public. Non seulement ils rendront ainsi à la Société un grand service, mais un tel apprentissage du professorat sera pour eux-mêmes d'une grande utilité. Généralement, la masse de connaissances qu'ils emportent de l'Université semble inerte et morte. Grâce à la clarté qu'exige un enseignement élémentaire basé sur la vue immédiate des choses, toutes ces notions acquises par eux gagneront en netteté et prendront de la vie. Ils apprendront à exposer leur science ; en s'exerçant à l'appliquer, ils la tiendront en quelque sorte mieux en mains. De plus, comme l'enfant révèle naïvement tous les caractères de l'humanité, nos jeunes maîtres acquerront, en instruisant les écoliers, un véritable trésor de connaissances pratiques sur l'homme et la vie ; ils se prépareront *au grand art de vivre et d'agir*, art essentiel dont, en général, les hautes écoles n'enseignent pas même les premiers éléments. »

En résumé Fichte veut que, si l'Etat se refusait à entreprendre la tâche qui lui incombe, les particuliers agissent à sa place et aient toute la gloire de leur initiative, jusqu'au jour où l'Etat, entraîné par ce mouvement de l'initiative individuelle et se souvenant qu'il est l'Etat, c'est-à-dire le tout et non une partie, comprendrait enfin qu'il a le droit et le devoir de s'occuper, non d'une partie seulement de sa tâche, mais de la totalité. Alors, toutes les entreprises individuelles organisées pour l'éducation cesseraient d'avoir leur raison d'être et rentre-

raient dans l'organisation générale établie par l'Etat. Une fois entreprise, une telle œuvre ne s'arrêtera pas, elle ne pourra que croître et s'étendre en tous sens. Il faut une succession d'efforts, qui ne doit s'arrêter qu'après l'entier accomplissement de la tâche commencée.

Dans les derniers discours (1), Fichte résume les idées qu'il a développées et adresse à ses auditeurs et au peuple allemand tout entier une adjuration passionnée. Lès allusions à l'état présent de l'Allemagne deviennent plus fréquentes et plus précises. Tous nos malheurs, répète Fichte, proviennent de la division politique de l'Allemagne et des alliances que les princes ont contractées avec l'étranger. L'Allemagne est devenue ainsi le champ de bataille de l'Europe. Jamais elle ne s'est trouvée dans un moment plus critique ; il s'agit pour elle de disparaître ou de se sauver en sauvant l'Europe avec elle.

Il adjure les jeunes gens de conserver la chaleur et la générosité qui sont naturelles à leur âge, et que leurs aînés ont perdues.

« Puisque, leur dit-il, vous êtes encore à cet âge, où l'on peut comprendre les idées désintéressées et s'enflammer pour elles, songez à créer une race meilleure que la nôtre. Si votre enthousiasme s'éteignait, si, vous aussi, vous vous endormiez dans l'égoïsme, dans l'iner-

(1) Dans le *XIIIe* et *XIVe Discours*, Fichte montre que l'union des peuples est actuellement irréalisable, que ce n'est pour le moment qu'un rêve. « En attendant sa lointaine réalisation, dit-il, il est nécessaire d'entreprendre la lutte des principes... Il faut agir, il faut développer l'énergie, sans laquelle il n'y a pas de caractères, sans laquelle il ne saurait y avoir d'indépendance nationale... »

tie et la lâcheté ; si vous suiviez l'exemple de ceux qui vous entourent et vous ont précédés, vous perdriez bien vite ce désir de vouloir devenir meilleurs. Attisez donc le feu sacré de l'enthousiasme, proposez-vous une noble ambition, qui poétise votre existence, et vous acquerrez ainsi ce qui fait avant tout la grandeur de l'homme : le caractère et l'énergie. C'est ainsi que vous trouverez la source et le secret d'une éternelle jeunesse. Quand vos corps vieilliront et que vos jambes fléchiront, votre esprit conservera sa fraîcheur, votre caractère sa fermeté... L'activité vivante est la seule chose qui soit réelle et vraie. La vraie réalité, c'est l'idéal... »

Pour les hommes d'âge mur, Fichte se montre particulièrement sévère. « Vous, hommes d'action, dit-il, vous étiez ignorants, bornés, dédaigneux de tout idéal ; corrigez-vous et apprenez. Pensez à votre vieillesse, il est encore temps de l'ennoblir, en vous spiritualisant, en travaillant à votre amélioration personnelle et à celle de ceux sur lesquels vous avez quelque influence, tout au moins en vous abstenant de mettre des obstacles à nos projets.

Vous, penseurs, savants, écrivains, hommes de lettres, tâchez d'être dignes de votre nom et du rôle que vous prétendez remplir.

« Trop souvent, vous vous êtes laissés emporter dans les régions de la pensée pure, sans vous inquiéter des besoins du temps présent. Puisque la vie doit se régler sur les principes supérieurs et éternels, vous ne devez pas négliger le monde actuel pour vous attacher uniquement à la pensée pure. Chercher un idéal toujours plus élevé ne suffit pas. Il faut s'efforcer de rattacher

l'éternelle vérité à la réalité présente, de relier l'idéal à ce qui est... Qu'avez-vous fait des jeunes générations qui se sont groupées autour de vos chaires, ou qui se sont nourries de vos œuvres, et qui maintenant occupent les principales charges du gouvernement ? Avez-vous dirigé leur éducation en vue de leur perfectionnement individuel et en vue aussi du bien général ? Si les gouvernants sont les bras qui agissent, les penseurs, les lettrés, les écrivains doivent être la tête qui conçoit les principes et qui dirige l'opinion. Rappelez-vous désormais l'importance de votre tâche et puissiez-vous considérer cette œuvre autrement qu'un métier. Apprenez à vous estimer vous-mêmes, et prouvez-le par vos actes. Quoiqu'il en soit, commencez à réparer vos fautes en faisant aboutir par votre concours et vos efforts persévérants les réformes que nous avons proposées et dont, mieux que personne, vous pouvez comprendre l'importance pour l'avenir de la nation. »

Vous, enfin, princes d'Allemagne, sachez au moins saisir la seule chance de salut qui vous reste. Commencez une nouvelle existence, aidez vos peuples à conquérir les vrais biens. Vous dirigerez ainsi désormais, non des troupeaux, mais des hommes libres, n'ayant qu'une seule ambition : vivre indépendants et se développer sans cesse par l'intelligence et le caractère. Que tout Allemand, quelle que soit sa place dans la société, prenne fermement sa résolution et agisse.

« Décidez-vous donc enfin à être sérieux, dit-il en terminant ; cette fois au moins, ne sortez pas d'ici sans avoir pris une ferme résolution, et que chacun de ceux qui m'entendent prenne cette résolution, comme s'il était

seul au monde et que seul il eût tout à faire. Du moment où beaucoup d'individus penseront ainsi, ils formeront bientôt un tout compact, animé d'une force unique ; quand, au contraire, chacun, comptant sur son voisin, s'exclut lui-même de l'œuvre et laisse aux autres le soin d'agir, mauvais calcul ! Il se trouve que tout le monde est le voisin et que personne n'a rien fait. Tout est resté au même point. Prenez donc tout de suite la résolution qu'il faut prendre... Il ne s'agit plus de ces demi-résolutions, de ces velléités qui ne sont qu'une volonté de vouloir, de ces fausses modesties qui se retranchent derrière un aveu d'insuffisance ! Ce qu'on vous demande, c'est une résolution vivante et active, qui ne chancelle ni ne se refroidisse, qui dure et s'affermisse jusqu'à ce que le but soit atteint. Auriez-vous donc complètement perdu le principe intérieur qui seul peut produire de ces résolutions vivaces ? Ne seriez-vous plus que des êtres exténués et réduits à l'état d'ombres, des corps sans sève, vides de sang et privés de ressort propre ? Ressembleriez-vous à l'homme qui rêve et dont l'esprit voit encore des images variées s'agiter et se croiser en tous sens, mais dont le corps étendu et roidi présente l'apparence de la mort ? Il y a longtemps qu'on nous le dit en face, qu'on nous le répète sur tous les tons. C'est bien à peu près là ce qu'on pense de nous. Vous l'avez entendu et vous en avez été indignés ! Prouvez donc à ceux qui parlent ainsi qu'ils se trompent, montrez à tout l'univers que vous n'êtes pas ce qu'ils disent, et l'univers entier saura qu'ils ont menti !...

« Si faibles que vous puissiez être, les évènements ont pris soin de vous faciliter la tâche de la réflexion et de

vous forcer enfin à ouvrir les yeux. Qui nous a jetés dans ce désarroi, nous a déguisé notre vraie situation, nous a entretenus dans notre légèreté et dans notre aveugle laisser-aller ? N'est-ce pas notre bonne opinion de nous-mêmes ? Les choses pouvaient-elles aller mieux qu'elles n'allaient ? A qui nous engageait à réfléchir, nous n'avions pas même besoin de répondre ; il suffisait de montrer d'un air triomphant notre brillante existence se soutenant toute seule et sans effort de notre part, et, en effet, tout allait bien, en attendant le jour de l'épreuve ! L'épreuve est enfin arrivée, et quelle chûte ! Rien à espérer, si chaque individu parmi nous ne fait tout ce qu'il peut, et ne le fait, comme s'il était seul au monde et que le salut des générations futures ne reposât que sur lui ! Décidez-vous maintenant ! Ne dites pas : « Encore un peu de repos, encore quelque temps de réflexion, peut-être verrons-nous bientôt un meilleur état de choses. Une amélioration quelconque dans notre situation ne se produira jamais, soyez-en convaincus, d'une manière spontanée et sans efforts de notre part. Encore une fois, tout retard ne fait qu'augmenter notre inertie. Le moment est décisif : il faut ou périr ou agir ».

CONCLUSION

L'effet de ces *Discours à la nation allemande* fut considérable, non seulement à Berlin où ils furent prononcés, mais dans toute la Prusse, dans toute l'Allemagne. Livrés presque aussitôt à l'impression, ils obtinrent, en très peu de temps, un immense succès de popularité et exercèrent une prodigieuse influence. On sait qu'ils ont puissamment contribué à soulever l'Allemagne contre Napoléon. « Depuis Luther, dit un historien, personne n'avait parlé ainsi aux Allemands. Personne n'avait su ignorer si parfaitement leurs divisions politiques et traiter l'Allemagne comme une nation, comme un tout organique et vivant. » C'est Fichte qui, pour la première fois, formule avec précision l'idée de l'unité allemande. Ses discours prononcés, au moment où l'ascendant de la France paraissait irrésistible, contribuèrent à rallier autour d'une foi commune les esprits hésitants, désorientés, découragés, et, en rendant l'Allemagne consciente d'elle-même, à reconstituer son unité morale qui facilitera plus tard son unité politique. Au lieu d'avoir recours à des expédients et à des palliatifs, Fichte, nous l'avons vu, s'élevant à une très grande hauteur de vues, va droit à la cause profonde du mal et veut une réforme radicale. Puisque le malheur de tous

provient de l'égoïsme de chacun, il faut qu'un ordre de choses nouveau s'établisse, et que de ce désastre sorte une Allemagne régénérée par une éducation nationale nouvelle.

Les discours de Fichte contribuèrent aussi à faire connaître Pestalozzi et sa méthode et à le faire considérer par le peuple allemand comme l'homme choisi par la Providence pour opérer cette révolution. Des hommes d'Etat et des pédagogues accoururent à Yverdon pour y étudier la méthode nouvelle, et les conseillers d'éducation les plus influents de la Prusse, Weiss et de Turk, comme les principaux directeurs d'écoles normales, Harnisch et Diesterweg, se déclarèrent partisans des idées du grand pédagogue suisse. Les autres Etats ne tardèrent pas à suivre l'exemple de la Prusse. Des écoles normales furent fondées pour propager la méthode ; partout les écoles furent réorganisées d'après les principes nouveaux.

On peut aussi attribuer à l'état d'esprit, produit par les *Discours à la nation allemande*, la rénovation des Universités et spécialement la fondation de l'Université de Berlin. Sous l'influence de Fichte, les Universités prennent, elles aussi, conscience de leur importance sociale et vont devenir un organe essentiel à la vie nationale. Toute l'Allemagne, même celle du midi, était remplie d'éléments de résistance, mais ils étaient épars, c'est-à-dire impuissants. Il sembla nécessaire de les grouper, de les concentrer. L'Etat, épuisé par la guerre et les contributions, trouva moyen de fonder et de doter richement l'Université de Berlin, où les savants de toutes les contrées de l'Allemagne furent appelés. Bientôt

la jeunesse y affluait, impatiente d'écouter les voix hardies qui osèrent prêcher le patriotisme au milieu des ennemis campés dans la capitale. « La lutte des armes est terminée, s'écriait Fichte, nous allons commencer la lutte des principes, des mœurs et du caractère. » Pour y arriver, il fallait réveiller l'idée du devoir, prêcher à une génération, habituée à écouter et à scruter chacun de ses mouvements, l'oubli de soi-même et le dévouement à une cause qui semblait à jamais perdue. La fondation de cette nouvelle Université devint une affaire nationale (1). Napoléon, qui surveillait minutieusement les levées de troupes et les exercices militaires, ne se préoccupait point de « cette terrible machine de guerre que Humboldt et ses amis espérant contre tout espoir » élevèrent au centre même du royaume vaincu. Le pays soumis fut plus clairvoyant : l'Allemagne considère avec raison l'Université de Berlin comme la cause la plus puissante de sa délivrance et comme le plus beau monument

(1) « Le local pour l'Université fut bientôt trouvé, dit M. Lavisse, ce fut le palais du prince Henri, frère de Frédéric II... Le roi prouva qu'il entendait faire grandement les choses en lui donnant ce palais, le plus beau de la ville après le sien, situé au plus bel endroit de l'avenue « sous les Tilleuls », auprès de la bibliothèque, de l'arsenal, à quelques pas enfin du propre palais des rois de Prusse ! C'était un infaillible moyen d'attirer sur l'institution l'attention des indifférents et le respect de la foule. » Il s'agissait de « changer la pensée » d'une génération, de « suppléer par des forces intellectuelles aux forces physiques que l'Etat avait perdues, de créer en un mot une âme nouvelle. »

« Quand sera fondée cette organisation scientifique, prophétisait Schleiermacher, elle n'aura point d'égale, grâce à sa force intérieure, elle exercera son empire bien au-delà des limites de la monarchie prussienne. »

qu'aient laissé les hommes d'Etat prussiens de 1808. L'Université de Berlin allait bientôt devenir le centre intellectuel de l'Allemagne du Nord et un foyer ardent de patriotisme. On le vit bien en 1813 et 1814 où presque tous les étudiants s'engagèrent. Ils donnèrent l'impulsion et contribuèrent à entraîner la masse du peuple allemand. Grâce à eux, l'enthousiasme produit par la morale de Kant et par les discours de Fichte devint contagieux. De là ce mot d'un historien contemporain : « Sans Kant et sans Fichte, point de guerre de l'indépendance. »

Après le désastre d'Iéna et la paix de Tilsitt, hommes d'action et hommes de science, hommes d'Etat et philosophes ne font que répéter ce qu'avait dit si éloquemment Fichte dans ses discours. Comme lui, ils croient que la réforme doit consister plutôt à retremper les âmes qu'à modifier les lois. Frédéric-Guillaume III prononce alors ces paroles restées historiques : « Il faut que l'Etat retrouve en force morale et intellectuelle ce qu'il a perdu en force matérielle ». Humboldt, Stein, Schleiermacher répètent, avec Fichte, que la réforme de l'Etat doit commencer par une éducation meilleure de la génération qui vient et que cette éducation doit être à la fois scientifique et morale. Mais, au lieu de l'internat rigoureux, sorte de monastère laïque que Fichte avait imaginé, ils veulent des établissements d'instruction permettant la vie de famille, avec la plus grande somme possible de liberté. Tous s'inspirent de cette idée profonde et fort juste des *Discours*, qu'il faut fortifier tout un peuple par une éducation commune, inspirer à tous, maîtres et élèves, un seul sentiment, une seule volonté, l'amour d'un plan

idéal et le ferme désir de le réaliser, mais ils rejettent ce qu'il y a d'exagéré dans le système de Fichte, en particulier la suppression complète de l'éducation de la famille, dès la plus tendre enfance. Il y avait là, en effet, comme un retour à l'antiquité et à la théorie de Platon en particulier, qui n'aurait pas été sans danger.

Tout autre était l'opinion de Pestalozzi que, sur ce point cependant si important, Fichte n'a point suivi, tandis qu'il s'en inspirait pour tout le reste. Si le grand secret de l'éducation proprement dite est l'amour, l'amour de l'enfant, rien ne peut égaler ou remplacer *l'éducation par la famille et, dans la famille, par la mère.*

Ce principe est, pour Pestalozzi, fondamental. Sa gloire, c'est d'avoir compris que c'était surtout la mère du pauvre, le foyer domestique du peuple, comme il le dit sans cesse, *die Wohnstube*, qu'il était nécessaire et possible de régénérer. « Le foyer domestique du peuple, écrit-il, est le point central où tout ce qu'il y a de divin dans les forces de formation de la nature humaine se réunit... Le seul terrain solide sur lequel nous devons chercher à établir l'éducation du peuple, la culture nationale, le bien-être des déshérités, est le cœur du père et de la mère, qui, par la force, la vérité, le désintéressement de leur amour, allument dans le cœur de leurs enfants la croyance à l'amour : ainsi toutes les forces réunies du corps et de l'âme des enfants se soumettent à l'obéissance par amour, à l'action par obéissance (1). Dans la famille du peuple, la figure dominante, c'est la femme, c'est la mère ; tout dépend de sa

(1) *Rede an mein Haus.*

vertu et finit par se modeler sur elle. Le mari est le chef de la famille, la femme en est le lien; le mari en est l'honneur, la femme la bénédiction ; plus nécessaire à son mari, elle exerce sur son cœur, ses décisions, l'avenir de leurs enfants, une influence heureuse, moins partagée peut-être et plus complète que la mère de famille, au foyer du riche. » Telle est Gertrude, cette belle figure tracée par Pestalozzi et qui est devenue comme le type idéal de la femme de l'ouvrier.

C'est donc à la famille et spécialement à la mère que Pestalozzi confie le soin de l'éducation des enfants et de la première instruction, puisque c'est à la mère qu'il appartient d'apprendre tout au moins le langage à son enfant. Pestalozzi veut que l'école soit comme l'image de la famille, que l'esprit et l'organisation de la famille y soient introduits. De là, écoles peu nombreuses pour que l'enfant ne s'y trouve pas perdu, — relations fréquentes du maître avec les parents. Il faut, dit-il, que celui-ci soit comme un second père. La famille est l'apprentissage de la société, qui ne se compose pas d'individus mais de familles.

« L'autorité et l'amour de la mère, dit Pestalozzi, développent dans son nourrisson les premiers germes naturels de la foi, de l'amour, et le préparent à l'influence bénie de l'autorité paternelle, aux sentiments fraternels, et successivement à une tendresse et à une confiance qu'il étend à tout le cercle de la famille... Le cercle s'agrandit de jour en jour jusqu'à l'amour de l'homme, à la confiance en lui. Celui qu'aime sa mère, l'enfant l'aime aussi ; celui en qui elle a foi, il s'y confie avec elle... Un étranger vient : Donne-lui ta petite main, dit

la mère, il est bon, il t'aime, il faut l'aimer; l'enfant sourit et donne sa main... Tu as, bien loin, bien loin, un grand-père qui t'aime bien, dit-elle; l'enfant le croit, aime son grand-père, en parle à sa mère. Non autrement lorsqu'elle dit : J'ai un père au ciel, de qui tout bien nous vient, à toi, à moi : l'enfant croit à son père dans le ciel. Et lorsqu'elle prie, comme chrétienne, s'adresse à l'Esprit d'amour ; l'enfant prie avec elle, et croit à l'amour de Celui dont il reconnaît en sa mère les inspirations. Ainsi le fils de l'homme est conduit par la main de sa mère, et s'élève naturellement de l'amour et de la confiance qu'elle lui inspire à l'amour des semblables et au sentiment pur de la vraie foi chrétienne et du vrai amour chrétien. » Pestalozzi n'aurait-il fait que comprendre et faire comprendre à tous la nécessité de l'instruction du peuple par les mères, que montrer aux mères, par d'excellents et populaires écrits, ce qu'elles doivent entreprendre à cet égard, ce serait déjà une œuvre d'une immense utilité.

Fichte, lui, qui s'était inspiré de Pestalozzi pour tout le reste, a eu le tort d'oublier que le foyer familial est et devrait rester la base immuable de l'organisation et du progrès social. En voulant enlever l'enfant à la famille pour le donner à la Société, à l'Etat, Fichte commet une grande méprise ; car l'enfant doit appartenir évidemment à ceux sans lesquels il ne serait pas. D'abord, comme on l'a déjà souvent fait remarquer, c'est onérer la société d'une charge dont elle n'est point responsable ; et de plus, elle n'a pas de droit sur cet enfant, puisqu'elle n'est attachée à lui par aucun lien précis ; enfin elle n'offre point une garantie suffisante et on ne

peut attendre d'elle qu'une sollicitude vague et générale, si même elle n'est pas partiale en faveur de ceux dont elle espère le plus d'avantages. Au contraire les parents ont évidemment la charge de l'enfant, puisque c'est par eux qu'il existe. Aucune autorité ne repose sur des principes plus naturels, aucune n'est plus nécessaire, aucune n'est entourée de plus grandes garanties. Si la doctrine, qui prétend enlever les enfants à la famille pour les donner à l'Etat, est absurde et révoltante, c'est surtout lorsqu'on considère le rapport de la mère et de l'enfant. La société aurait-elle de tels soins, de tels sacrifices, un tel oubli de soi-même, une telle condescendance pour la faiblesse de l'enfant ? Après cette première éducation que seule peut donner la mère, n'est-ce pas le père qui pourra le mieux introduire progressivement dans l'âme de l'enfant les deux idées les plus importantes à la conduite de la vie : l'idée de la règle et l'idée du devoir ? « Qui est plus près que le père et la mère du cœur de l'enfant ? dit excellemment M. Gréard (1). Qui peut mieux se rendre compte de ses propensions instinctives et de ses passions naissantes ; démêler ses qualités de ses défauts..., le traiter en un mot, dans toutes ses transformations, d'après son tempérament, et lui donner le régime moral qui lui convient ? Qui pourrait mieux surtout saisir ou faire naître les occasions d'éprouver sa volonté, de l'exercer à délibérer, à prendre un parti, à faire acte d'autorité sur lui-même, à se commander et à s'obéir ? A qui appartiendrait-il davantage de lui remettre peu à peu l'administration de son libre-arbitre ;

(1) Greard, l'*Esprit de discipline*.

de le familiariser avec le bien, de le mettre en garde contre le mal, en n'hésitant pas, lorsqu'il le faut, à le lui faire connaître ; de ne pas craindre, suivant l'ingénieuse expression de Mme Guizot, de le laisser toucher à la lame de l'épée et au tranchant du couteau, mais de lui apprendre à toucher et à manier par le bon bout ; de se rappeler toujours, en un mot, qu'il ne s'agit pas de subordonner sa volonté, mais de lui en créer une, et de l'acheminer pas à pas vers cette indépendance raisonnée, patiemment, mais délibérément poursuivie, qui constitue la personnalité humaine ? »

Mais ce n'est pas tout. Fichte, nous l'avons vu, insiste surtout sur la régénération de la société tout entière ; Kant, sur la régénération de l'individu. Mais la société ne s'améliore pas sans l'individu, et l'individu ne s'améliore guère tout seul. Il nous faut en général un point d'appui ; ce point d'appui, c'est la famille. La famille est l'image de la société future ; de la solidarité qui doit unir chacun de ses membres. Comment se préparer mieux à la vie collective ? Celui qui aura acquis les principales vertus domestiques : affection mutuelle, amour dans l'autorité, amour dans l'obéissance, respect de l'inférieur, respect du supérieur, acceptation volontaire de conditions inégales, harmonie dans l'égalité, celui-là ne saura-t-il pas aussi, dans la grande famille, se dévouer, lorsqu'il le faudra, aux intérêts de la collectivité ?

Cependant, si c'est dans la famille que se fait tout d'abord le véritable apprentissage de la vie collective, l'école peut et doit continuer la préparation du futur citoyen.

En effet, la destinée qui attend l'enfant exige qu'il ap-

prenne à vivre avec les autres. L'Education isolée ne saurait lui donner une idée suffisamment juste des conditions de l'existence sociale. Or, c'est dans la vie commune de l'éducation publique, dans ces associations résultant, non d'un libre choix, mais d'un rapprochement fortuit comme le monde en fournit tant d'exemples, qu'il peut le mieux se rendre compte de la nature des liens qui unissent les membres d'une communauté, si modeste qu'elle soit. « L'expérience de tous les jours, dit M. Gréard (*Esprit de discipline dans l'Education*), une expérience prolongée lui fait connaître sur quelles règles repose l'existence de toutes les sociétés, les avantages et les dangers qui en résultent, comment se limite le droit et s'impose le devoir, ce que valent les fautes ou les mérites individuels, ce qu'entraînent les responsabilités collectives, quels sacrifices l'intérêt général commande. Ainsi se révèle à sa conscience, par des exemples à sa portée, par des effets dont le caractère se grave, une des lois essentielles de l'ordre moral, loi complexe et délicate entre toutes, la loi de la solidarité (1). En même temps qu'elle inculque à l'enfant les idées d'égalité, de tolérance, de loyauté, de justice, de respect pour la supériorité de l'intelligence et du caractère, de solidarité, qui sont comme le viatique du monde moderne, elle lui crée, par l'habitude de la règle, du travail, de l'effort aisément soutenu, de la vie morale puisée aux mêmes sources, le tempérament d'esprit

(1) Voir sur ce point les observations si judicieuses et si fines de M. H. Marion (*De la solidarité morale*, 2e édit., 1883, 1re partie, chap. I à IV).

et de cœur qui lui permettra d'en supporter les épreuves. »

L'idée de la société et de la solidarité peut d'ailleurs être suggérée de bonne heure à l'enfant, soit dans la famille, soit à l'école. Au lieu de lui inspirer sans cesse l'idée qu'il est un centre et de chercher continuellement à lui embellir la vie, en lui cachant soigneusement toutes les tristesses et tous les devoirs qu'elle lui réserve, nepourrait-on pas lui apprendre de temps à autre qu'il est, non un créancier, mais un débiteur, qu'il n'a rien qu'il ne l'ait reçu et que, ne pouvant vivre de lui, il nedoit pas vivre uniquement pour lui ? « Vous rappelez-vous, dit Honcey, une délicieuse nouvelle de F. Coppée, où le poéte, devenu philosophe, a tout-à-coup, devant une table bien servie, la vision de tous les efforts qu'elle a coûtés? Il oublie les convives, ils disparaissent, et, à leur place, il aperçoit une foule obscure, des muscles qui se tendent, des fronts qui ruissellent, des corps qui se courbent, l'immense coopération de toutes les industries et de tous les arts appliqués à dresser, à fournir, à orner cette table d'un soir. Et, aussitôt, par dessus le bruit de tant de labeur, il en distingue un autre : ce n'est plus le rythme monotone des rouages ou le grincement régulier des outils, ce sont des plaintes, ce sont les gémissements des blessés du travail ;... Après l'atelier débordant de vie, l'hôpital, où la mort fait sa ronde entre les lits étroits et blancs comme les pierres des tombeaux. Et le poète se sent pris de remords à regarder passer ces milliers d'êtres qui nous font de la joie avec leur peine et de l'aisance avec leurs douleurs ; puis, ramené brusquement à la réalité par une question insignifiante sur les

potins du jour, il est tenté d'interrompre l'échange des propos mondains et de dire à ceux qui y voient l'essence des devoirs sociaux : « Regardez, voilà ce qu'ils ont fait pour vous, et vous, qu'avez-vous fait pour eux? » On pourrait par de telles leçons de choses vivantes préparer l'enfant au rôle qu'il doit jouer dans la société. Dans l'instruction elle-même on pourrait faire pénétrer ces idées; en histoire, pour mettre en lumière l'enchaînement des efforts et des progrès dont l'homme moderne recueille les bénéfices ; en science, pour raconter au milieu de quelles difficultés fut ensemencé le champ des découvertes dont nous venons aujourd'hui récolter sans peine les riches moissons. On lui révèlerait ainsi tous les liens de solidarité qui l'unissent au passé par ce qu'il est, au présent par ce qu'il doit et à l'avenir par ce qu'il peut ». Pour lui donner une telle éducation pas n'est besoin de le séparer de sa famille, d'une façon complète, comme le veut Fichte.

Après avoir fait la part de l'utopie dans le système de Fichte, reconnaissons qu'à côté de solutions plus ou moins vagues et irréalisables, il y a d'excellents conseils, des indications ou des leçons qui témoignent d'un sens droit, d'un esprit juste, d'un cœur ardent et passionné pour l'amélioration de la collectivité et dont on peut encore faire son profit de nos jours. Grâce à lui, à partir de 1806, les idées d'Etat, de patrie, de nationalité reprennent leurs droits et passent au premier plan. Au XVIIIe siècle, la pensée allemande ne voulait point distinguer l'humanité et la patrie. L'idée d'humanité domine, comme étant la plus haute et la plus philosophique. L'idée de la patrie lui est subordonnée. L'idée

de nationalité est plutôt suspecte à cause des souvenirs de rivalités et de guerre qu'elle éveille. C'est alors que Herder flétrit le patriotisme comme étant « indigne de citoyens du monde ! » que Schiller, dans un célèbre distique, s'écrie : « Vous espérez en vain, Allemands, former une nation, contentez-vous d'être humains », que Fichte lui-même réclamait, dans ses *Traits du temps*, les droits du cosmopolitisme contre les prétentions du sentiment national ! Après les désastres de 1807, nous avons vu comment Fichte contribua à réveiller le patriotisme et à relever la notion de l'Etat qui s'était perdue presque totalement sous les petits gouvernements ecclésiastiques ou laïques de l'ouest, du centre et du midi de l'Allemagne.

A Fichte revient l'honneur d'avoir montré quel doit être le rôle de l'Etat en matière d'éducation, quels sont ses droits et ses devoirs. Il fit clairement voir à tous dans l'instruction et l'éducation de tous la garantie nécessaire de l'ordre social et du relèvement de la nation. En effet, si la société n'est rien sans les individus, sans ses unités composantes, la simple juxtaposition des individus ne suffit pas à constituer le concept de la société. Les individus, soit isolés, soit groupés en associations particulières, ont leur cercle d'action et leurs obligations spéciales ; mais au-dessus de ces individus ou de ces groupes, s'élève une association plus générale, dont la conscience collective s'affirme dans l'organe supérieur de l'Etat, et cet organe se meut aussi dans son cercle d'action et ses attributions spéciales. Les droits et les devoirs de l'Etat enseignant se fondent sur la nécessité d'un organe assez supérieur aux intérêts et aux passions individuelles ou

corporatives, assez pénétré du sentiment de sa durée et de sa responsabilité collective, pour envisager impartialement les problèmes si complexes de l'Education.

Au lieu de commencer par faire des plans de constitutions et de réformes sociales dont l'application est généralement impossible, parce qu'il ne se trouve pas de citoyens qui y soient préparés, Fichte, comme Kant, commence la construction de son édifice par la base, par l'individu; il réforme les citoyens pour réformer l'Etat; l'Etat, pour Fichte, n'a de raison d'être qu'autant qu'il représente un ensemble d'individus ayant les mêmes volontés, qu'il résume, pour ainsi dire, leurs efforts et répond à leurs aspirations; pour lui, le peuple et la patrie doivent être les images de l'éternité dans le temps, la suite impérissable de toutes les volontés cherchant à réaliser un même ordre de choses et unies par une solidarité constante. Pour réformer l'Etat et la société, pour que le sentiment obscur du moi personnel fasse désormais place chez tous à la notion d'un ordre de choses élevé, idéal que l'on aime et dont on fait partie, il s'agit, avant tout, de renouveler l'éducation des nouvelles générations. Cette éducation nouvelle doit se faire par le règne absolu des notions claires de la raison, de l'intelligence et de la volonté libre, tandis que l'ancienne éducation avait le tort de tout subordonner aux sens et à l'expérience. Comme la société, l'école doit exiger la *légalité* avant tout, c'est-à-dire l'obéissance à la loi; mais c'est la *moralité* qu'elle doit viser à produire, c'est-à-dire l'amour de la loi, le zèle actif et désintéressé. Le souci de sa propre estime devant être bientôt la principale règle de l'adolescent, l'éducation vaudra

à proportion de ce qu'elle fera pour substituer ce mobile d'action à l'intérêt et à la crainte. Plus tard, livré à lui-même, ayant appris à aimer le bien, l'ordre et la justice, il voudra spontanément réaliser, dans la grande communauté nationale, ce même idéal dont la poursuite sera devenue chez lui le vouloir de tous ses instants et la condition même de son existence.

En résumé, les deux principes fondamentaux de l'éducation nouvelle, d'après Fichte, doivent être, d'une part, l'amour désintéressé du travail, de l'ordre, du beau, et, de l'autre, la pratique constante de la vraie liberté, d'où doivent découler pour tous la moralité, le patriotisme et la religion.

Habituer les enfants à développer leur activité intellectuelle au lieu de les accoutumer à tout apprendre passivement, sans plaisir comme sans initiative; former les enfants, et par suite les adultes, à rechercher le bien et à éviter le mal, non par la crainte de châtiments présents ou à venir, mais pour l'horreur qu'inspire le mal en lui-même et pour l'attrait invincible qui nous attire au bien : Tel est, pour Fichte, le seul moyen d'arriver à la vraie liberté, à l'indépendance du caractère bien entendue, et par suite à une existence vraiment nationale, à la réelle émancipation de l'humanité.

Ce qui caractérise Fichte, nous l'avons vu, c'est la chaleur, l'enthousiasme moral. C'est bien encore la morale du devoir et de *l'impératif catégorique*, mais c'est une morale plus communicative, plus expansive, rendue vivante par un sentiment profond de la solidarité. Grâce à l'éducation nouvelle, ce sentiment de la solidarité, qui était tout d'abord inconscient, se transforme

peu à peu en une fin reconnue et voulue et l'individu acquiert la pleine conscience du rôle qu'il a à remplir dans les différentes collectivités auxquelles il appartient. La solidarité devient désormais une obligation de sa conscience et un besoin du cœur.

Fichte complète Kant. Celui-ci s'était surtout occupé de la régénération de l'individu ; Fichte se préoccupe surtout de la régénération de la collectivité. Nous avons vu quelle part ont l'un et l'autre dans la formation de la conscience nationale allemande. Si, comme on l'a dit avec raison, l'Allemagne a été créée par ses penseurs, par ses poètes, par ses philosophes, le rôle prépondérant appartient incontestablement à Kant et à Fichte.

Si, au premier abord, on ne peut guère tenir pour créateur d'une conscience collective un homme qui, comme Kant, s'est obstinément renfermé dans la conscience personnelle, qui s'est comme isolé en face du devoir, et qui, s'il a appris quelque chose à l'homme, lui a appris à vivre presque uniquement de la vie intérieure, cependant on ne saurait nier qu'un tel homme, n'ait été profitable à l'idée de patrie, parce qu'une nation est, après tout, une collection d'individus et que, tant valent les individus qui la composent, tant vaut la nation elle-même. Voir dans l'enfant la personne morale, le traiter toujours comme « une fin en soi », jamais comme un simple moyen, ce n'est pas l'habituer à se prendre lui-même pour unique fin. Plus on en fera un homme, au contraire, plus il sentira ses liens avec les autres hommes et ce qu'il leur doit.

Quoi qu'il en soit, si Kant insiste surtout sur le facteur individu et Fichte sur le facteur collectivité, l'un et l'au-

tre, nous l'avons vu, se sont efforcés de concilier ces deux principes qui tendaient toujours et qui tendent encore à s'opposer l'un à l'autre, *la loi* et *la liberté*. A ceux qui réduisaient la loi morale à une législation extérieure et matérielle, aboutissant au servilisme et à la passivité, ils opposent le principe de *l'autonomie* de la volonté. A ceux qui, s'appuyant sur le principe de la nature, niaient toute règle et ne reconnaissaient d'autre loi que le plaisir ou l'instinct, ils opposent le principe de *l'impératif catégorique*, c'est-à-dire du devoir, qui commande absolument et sans condition. Ainsi le principe de la liberté, qui faisait le fond de la philosophie du XVIIIe siècle, et qui est la racine de la dignité humaine, était rattaché en même temps au principe de l'ordre et du devoir, sans lequel aucun droit, aucune dignité n'est possible. L'émancipation de la créature humaine pouvait donc se faire sans porter atteinte à aucun principe de la morale.

Kant et Fichte ne se contentent pas de nous proposer un idéal, ils recherchent les moyens propres à conduire les générations nouvelles vers une réalisation supérieure de l'existence, en subordonnant les sentiments inférieurs de notre être à des principes supérieurs, en un mot, en faisant du vrai et du bien les seuls régulateurs de la vie individuelle et sociale. Loin de se laisser emporter uniquement dans les régions de la pensée pure, sans s'inquiéter des besoins du temps présent, ils s'efforcent l'un et l'autre de relier l'idéal à la réalité. L'Education est pour eux un constant effort, une ascension volontaire, une évolution progressive vers cet idéal qui doit devenir toujours plus conscient et plus élevé.

Connaître la nature pour ne point se briser contre celles de ses exigences et de ses lois qui sont invincibles : Tel est, selon eux, notre premier devoir. Mais ce qu'il faut aussi étudier, ce sont les imperfections et les lacunes de la nature, pour la vaincre et la redresser à l'aide des forces mêmes qu'elle nous fournit, car ces forces, après tout, ne valent, selon eux, qu'autant que nous les gouvernons d'après un idéal digne de notre raison et de notre conscience, auquel s'appliquent les efforts de notre libre volonté. Voilà pourquoi aussi ils sont d'accord sur ce point essentiel, c'est que l'effort, l'effort physique, intellectuel et moral, doit être le fond de toute pédagogie, parce que l'effort développe l'énergie et qu'il faut être énergique pour lutter et obéir au devoir seul. Tout progrès dans l'individu et dans la société n'est-il pas la preuve et la récompense de l'effort ? Pour Fichte, comme pour Kant, le but que nous devons nous proposer, c'est le développement le plus puissant et le plus haut de notre activité, c'est une création perpétuelle de nouveaux résultats, une série de progrès toujours accrus par l'effort libre de notre personnalité.

Pour Fichte, comme pour Kant, l'esprit est de nature dynamique ; l'intelligence, comme tout notre être, est une puissance, une énergie active. Il s'ensuit que les lois de l'activité sont aussi les lois de la vie intellectuelle. Pour l'un et l'autre, le but de l'instruction n'est pas tant de donner une certaine somme de connaissances, que d'éveiller les facultés et d'enseigner à l'élève l'usage de son propre esprit. Il s'ensuit que les moyens vraiment appropriés à la culture de l'intelligence doivent l'être encore au développement de la volonté, qu'on ne

peut étendre et perfectionner les facultés actives de l'esprit humain, sans développer en même temps tous les germes de la moralité, et que réciproquement on ne peut féconder ces germes sans exercer ou faire travailler toutes les facultés actives (1). La conséquence logique de ce principe, c'est qu'il vaut mieux embrasser peu mais bien, de peur de mal étreindre, c'est qu'au lieu d'entasser au hasard les connaissances et d'étouffer l'esprit sous une montagne de matériaux qu'il ne saura pas mettre en œuvre, il faut choisir ou se résigner à n'avoir au sortir du collège qu'une ignorance encyclopédique, suivant l'heureuse expression de M. Bertrand. L'enseignement ne devra pas seulement affiner les esprits, mais les élargir, les vivifier, tout en élevant les cœurs et en fortifiant les volontés. La quantité de savoir sera chose accessoire et subordonnée. L'essentiel est de faire l'esprit frais, dispos et libre, de le maintenir en santé et en vigueur. Agir et faire, voilà pour eux le secret et en même temps le signe de l'étude féconde. Faire agir, tel sera le grand précepte de l'enseignement. Ce qu'il faut que le maître aille chercher avant tout, ce qu'il faut qu'il éveille et fortifie en chacun de ses élèves, c'est la

(1) « La plus noble mission de la pédagogie, dit M. A. Bertrand (dans la *Psychologie de l'effort*, p. 56), est de réconcilier la science et la conscience, la pensée et l'action dans la réflexion personnelle qui est la racine et le tronc d'où elles émergent. Fichte, le héros du moi, le grand instituteur de la nation allemande, avait certainement conscience de cette puissance morale de l'effort personnel, quand il faisait de Pestalozzi ce bel et juste éloge : « C'est de l'institut de Pestalozzi que j'attends la régénération de la nation allemande. »

personnalité. Son principal rôle, c'est d'aller droit à cette personnalité que tout enfant, tout adolescent porte en lui, de la mettre en état d'employer pour le bien de tous et pour le sien propre toute l'énergie dont elle est capable.

Notre époque ne pourrait-elle pas s'inspirer, pour ce qui concerne l'Education, de ces principes de Kant et de Fichte ? Le vrai nom de la vie, c'est l'activité, c'est l'énergie, l'énergie du caractère, la force de la volonté, l'aptitude à l'effort. L'éducation de la volonté, qui a été si longtemps négligée, est actuellement la question qui s'impose le plus impérieusement aux pédagogues et aux éducateurs : Enseigner aux enfants et aux jeunes gens à vouloir, les rendre capables d'assujettir à la loi du devoir et à la raison leurs tendances instinctives et irréfléchies, d'assurer à leur intelligence une souveraine maîtrise sur tous leurs actes, faire qu'ils soient les auteurs conscients de leur destinée et non point les jouets inertes des circonstances où le hasard les a jetés ; n'est-ce pas là l'indispensable de l'Education ?

La nature ainsi que la morale condamnent les faibles, ceux qui ne trouvent pas et ne développent pas dans leur caractère l'énergie et la constance nécessaires pour une action difficile et incessante, ceux chez qui les instincts d'action ne parviennent pas à triompher des instincts d'inertie.

Cette loi qui donne la prépondérance au rôle du caractère dans la vie individuelle s'étend à la vie des

nations. De nos jours surtout, ce qui paraît devoir assurer le succès dans la concurrence vitale, qui existe entre les nations comme entre les individus, ce sont les qualités morales bien plutôt que les qualités intellectuelles, et particulièrement l'énergie, l'esprit d'initiative, la vigilance, la résistance à l'amollissement causé par les progrès du bien-être et du luxe.

On ne saurait assez le répéter : les destinées d'un peuple sont en étroite corrélation avec la qualité pire ou meilleure des éléments qui le composent et qui le dirigent. S'il est riche en éléments énergiques et intelligents, les évènements les plus désastreux n'ont sur lui qu'une influence passagère et limitée. Les mêmes circonstances peuvent produire un arrêt de développement, une décadence rapide ou l'effondrement final, si l'indécision paralyse l'action ou si le découragement règne. Ce qui fait la supériorité historique d'une race, c'est moins l'intelligence que le caractère. La supériorité des énergiques, a-t-on dit avec raison, ne dure pas sans le secours de l'intelligence, mais l'intelligence seule ne fait que d'excellents subordonnés : tout s'écroule quand le commandement disparaît (1).

1. « L'énergie spirituelle, dit M. Izoulet (*Les Universités nouvelles*. Paris, Colin, 1892), l'énergie spirituelle fait l'énergie matérielle... Vérité et vertu sont force. Erreur et vice sont faiblesse. Pour se fortifier, il faut se purifier. Il n'y a de forts que les purs. Les destins des peuples s'accomplissent dans l'invisible. Et le sort des batailles ne crée pas les défaites : il ne fait que es constater... Jadis les races du Sud montaient. Aujourd'hui elles semblent descendre...

Pourquoi cela ? Disons-le hardiment : les races du Sud ont perdu du terrain, au point de vue extérieur et matériel, parce

Il ne s'agit donc pas seulement d'assurer à une société par l'éducation un certain nombre de rouages qui fonctionnent utilement. Il faut que l'Education cherche avant tout à développer les énergies du caractère et à les diriger vers le bien par une méthode vraiment efficace qui pénètre dans l'intimité de l'âme et y agisse réellement sur les instincts, les passions, les habitudes, la volonté. Il faut que l'Education recherche les moyens par lesquels on arrive à rendre une individualité forte, maîtresse d'elle-même, à établir entre ses diverses énergies un équilibre tel que, loin de se contrarier, elles s'harmonisent en vue d'un but noble et élevé.

Être fort et obéir à la loi intérieure, coûte que coûte, ne suffit pas. L'homme, avons-nous vu, n'est pas un individu seulement, il fait partie d'un tout; ce qu'il a et ce qu'il est, il le tient en majeure partie d'autrui. « Il est, a-t-on dit avec raison, comme une maille de filet, distinct, mais indissolublement attaché à l'ensemble ». En un mot, l'homme est un individu social. Puisque l'avenir et le passé sont liés, pour ainsi dire, puisque tous les vivants sont solidaires, nous ne devons pas travailler uniquement à une fin personnelle. Chacune de nos actions concourt à la prospérité ou à l'affaiblissement

qu'elles se sont laissées devancer au point de vue intérieur et *spirituel*.

Voilà la raison, la raison profonde pour laquelle l'hégémonie risque de passer décisivement, si l'on n'y prend garde, des races du Sud aux races du Nord... Un pays peut se réformer de deux façons très différentes : en changeant son *mécanisme politique*, ou en changeant son *âme nationale*, en changeant la *façade des institutions*, ou en changeant l'*homme intérieur*... »

de ces grands organismes dont nous faisons partie : la famille, la patrie, l'humanité. Que nous le voulions ou non, nous sommes les ouvriers d'une œuvre qui nous dépasse. Chacun de nous y collabore suivant ses facultés, chacun de nous doit apprendre à se sacrifier, s'il le faut, à la collectivité. A ce compte seulement on est un homme.

Jamais une telle Education concernant non seulement l'individu mais la collectivité tout entière ne fut plus urgente. Il règne, il faut l'avouer, dans une partie de la jeunesse d'aujourd'hui, une sorte d'atonie générale, caractérisée par la perte de tout idéal et l'horreur de tout effort. Scepticisme, dillettantisme, et par suite abstention dans l'action, tels sont ses principaux caractères. Au moment où tout évolue autour de nous, ce n'est pas par l'abstention ou par de froids calculs, mais par l'action et les inspirations généreuses que l'on résoudra les grands problèmes qui se posent actuellement. L'individualisme, poussé à ses dernières limites, n'est trop souvent que le masque de l'égoïsme le plus étroit et l'égoïsme est, nous l'avons vu, l'ennemi de tout perfectionnement individuel et social. Exciter dans la jeunesse l'enthousiasme et le désir du mieux, lui suggérer un idéal de conduite, lui inspirer une noble ambition qui poétise l'existence, créer en un mot la vie intérieure, n'est-il pas vrai qu'à l'heure présente, comme à l'époque de Kant et de Fichte, c'est là le devoir qui, pour le maître, prime tous les devoirs. Placer au centre de son enseignement un principe d'où la vie morale rayonne comme d'un foyer, accroître ainsi les volontés s'employant pour le bien, tel doit être son rôle essentiel.

On connait le second Faust de Gœthe. Dans son ardent désir de tout expérimenter et de tout connaître, Faust a parcouru les sphères variées de l'âme humaine. Après avoir traversé la pensée spéculative et les chimères de l'idéalisme, après avoir épuisé les enchantements et les délires de l'amour, il aborde enfin cette sphère vraiment humaine où « la volonté recueille ses forces et se ramasse tout entière pour éclater au dehors en résolutions énergiques, pour dominer le monde à son heure et le transformer à l'image de sa pensée par la politique ou par les armes, par l'industrie ou par l'art. » Le poème devient ainsi une allégorie, le drame de la volonté humaine, divinisée par la grandeur du but qu'elle poursuit et de la force qu'elle déploie. Agir, telle va être désormais la destination de Faust régénéré. « Il y trouvera les joies les plus nobles qui soient permises à un mortel, la félicité grave de se sentir utile, le bonheur d'améliorer autour de soi les conditions du sol ou celles de la société, la nature physique et le sort des hommes ou même, ce qui est plus difficile, leur âme et leur cœur. » Désormais l'action opposée à l'égoïsme de la passion et à celui de la pensée solitaire, opposée à la spéculation qui se dissipe dans l'abstraction vide (1), l'action

(1) La pensée, lorsqu'elle est féconde, tend à l'acte. « Ce n'est pas seulement savoir qu'est ta destination, disait Fichte, c'est agir conformément à ce que tu sais. Ce n'est pas pour te contempler éternellement toi-même, pour couver stérilemen pendant l'éternité tes propres impressions, que la vie de ce monde t'a été donnée, mais tout au contraire pour agir. L'action seule constitue la dignité de ton être. »

enfin, soit qu'elle s'exerce dans les devoirs positifs de la vie pratique, soit dans les grandes œuvres qui régénèrent un pays ou un peuple, soit dans la culture esthétique ou scientifique de l'esprit : Tel est désormais pour lui l'idéal. C'est, en un mot, par l'action que Faust reconquiert son vrai titre d'homme et sa véritable noblesse.

Rien de plus vrai et de plus profond que cette allégorie de Gœthe. L'amélioration du sort de l'humanité, voilà le but par lequel s'ennoblit la volonté.

Travailler à s'affranchir graduellement des forces intérieures ou extérieures qui nous entravent ou nous oppriment ; substituer à la fatalité des instincts et des passions l'action harmonieusement libre de ses facultés ; aspirer au mieux ; rechercher avec passion tous les moyens susceptibles d'éclairer sa conscience et de la rendre toujours plus délicate ; apprendre à sympathiser avec toutes les souffrances ; tendre à penser toujours plus haut, élargir son cœur, purifier sa sensibilité ; aider les autres hommes vers ce même effort, n'est-ce pas là l'idéal de la vie humaine ? N'est-ce pas là le but de toute Education vraiment libératrice ?

TABLE DES MATIÈRES

Paris. — Imprimerie H. JOUVE, 15, rue Racine

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

Extrait du Catalogue

OUVRAGES DE KANT ET DE FICHTE

KANT. **La Critique de la raison pratique.** traduction nouvelle avec introduction et notes, par M. PICAVET. 1 vol. in-8............ 6 fr.

— **Éclaircissements sur la Critique de la raison pure.** trad. par M. J. TISSOT. 1 vol. in-8....... 6 fr.

— **Principes métaphysiques de la morale,** augmentés des *Fondements de la métaphysique des mœurs,* traduct. par M. TISSOT. 1 vol. in-8................. 8 fr.

— **Doctrine de la vertu,** traduction par M. Jules BARNI. 1 vol. in-8. 8 fr.

— **La Logique,** traduction par M. TISSOT. 1 vol. in-8.......... 4 fr

— **Mélanges de logique,** traduction par M. TISSOT. 1 vol. in-8... 6 fr.

— **Prolégomènes à toute métaphysique future** qui se présentera comme science, traduction de M. TISSOT. 1 vol. in-8.......... 6 fr.

— **Anthropologie,** suivie de divers fragments relatifs aux rapports du physique et du moral de l'homme, et du commerce des esprits d'un monde à l'autre, traduction par M. TISSOT. 1 vol. in-8... 6 fr.

KANT. **Traité de pédagogie,** trad. J. BARNI ; préface et notes par M. Raymond THAMIN. 1 vol. in-12 .... 1 fr 50

FICHTE. **Destination du savant et de l'homme de lettres,** traduit par M. NICOLAS. 1 vol. in-8..... 3 fr.

— **Doctrines de la science.** 1 vol. in-8.......................... 9 fr

---

A LA MÊME LIBRAIRIE :

De l'éducation intellectuelle morale et physique, par H. SPENCER. In-8o, 9e édition............ 5 fr.

— Edition abrégée. In-32, 60 c. ; cart. .... 1 fr.

La science de l'éducation, par A. BAIN. 8e édition, cartonné... 6 fr.

Education et positivisme, par R. THAMIN. In-12, 2e édit.... 2 fr. 50

L'imagination et ses variétés chez l'enfant, par QUEYRAT. 1 vol. in-12. 2e édition.......................... 2 fr. 50

L'abstraction et son rôle dans l'éducation intellectuelle, par *le même.* 1 vol. in-12. .... 2 fr. 50

La suggestion et son rôle dans l'éducation intellectuelle, par P.-F. THOMAS. 1 v. in-12........ 2 fr. 50

De la solidarité morale, par H. MARION, prof. à la Sorbonne In-8o 4e édit...................... .. 5 fr.

La psychologie de l'attention, par TH. RIBOT. In-12, 2e édition 2 fr. 50

L'éducation de la volonté, par J. PAYOT, inspect. d'acad. 1 vol. in-8o, 5e édit.................. 5 fr.

Herbart : principales œuvres pédagogiques, traduites par A. PINLOCHE, professeur à la Faculté des lettres de Lille, 1 vol. gr. in-8o .... 7 fr. 50

Tempérament et caractère, selon les individus, les sexes et les races, par A. FOUILLÉE de l'Institut, 1 v. in-8o.............. 7 fr. 50

Physiologie des exercices du corps, par le Dr F. LAGRANGE. In-8o, 6e édition, cartonné......... 6 fr.

L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens par *le même.* In-12, 4e édit., 3 fr. 50, cart. 4 fr.

(*Ces deux ouvrages ont été classés au premier rang dans le concours Bischoffsheim, institué au Ministère de l'Instruction publique*).

L'éducation physique de la jeunesse, par A. MOSSO, professeur à l'Université de Turin. In-12, cart. 4 fr.

Manuel d'hygiène athlétique, à l'usage des lycéens et des jeunes gens des Associations athlétiques In-32...................... 50 c.

Paris. — Imprimerie H. JOUVE, 15, rue Racine